EDUCAÇÃO LASSALISTA: Experiências no cotidiano escolar

ORGANIZADORES

ROBERTO CARLOS RAMOS ★ GIANI WIEBBELLING
KASSIANA BOECK ★ ROSELI SIMONE PINTO ★ ALEXANDRO LIMA

Ano 2022

EDUCAÇÃO LASSALISTA:
Experiências no cotidiano escolar

ORGANIZADORES

ROBERTO CARLOS RAMOS ★ GIANI WIEBBELLING
KASSIANA BOECK ★ ROSELI SIMONE PINTO ★ ALEXANDRO LIMA

Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
Marketing La Salle 2020
Alunos da Imagem
Gabriel Albert de Azambuja
Katrine Letícia Heinske
Júlia Morim de Oliveira Franco
Otávio Rosa da Silva
Matheus Lima Conceição
Design da capa
Alexandro Lima
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Educação Lassalista: experiências no cotidiano escolar

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Roberto Carlos Ramos
Giani Wibbeling
Kassiana Boeck
Roseli Simone Pinto
Alexandro Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação Lassalista: experiências no cotidiano escolar / Organizadores Roberto Carlos Ramos, Giani Wibbeling, Kassiana Boeck, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Outros organizadores
Roseli Simone Pinto
Alexandro Lima

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-828-8
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.288220701

1. Educação Lassalista. I. Ramos, Roberto Carlos (Organizador). II. Wibbeling, Giani (Organizador). III. Boeck, Kassiana (Organizadora). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

Se vocês educadores Lassalistas,
"(...) têm com seus alunos firmeza de pai
para retirá-los do mal e afastá-lo dele,
devem igualmente ter-lhes ternura de mãe
para atraí-los e beneficia-los com todo o bem
que esteja a seu alcance!"

(La Salle. Meditações. 101,3,2).

APRESENTAÇÃO

Encontramo-nos diante de uma mudança profunda em nossa sociedade. O mundo educacional sente o impacto transformador das pessoas, dos métodos, da gestão e dos valores. A mudança das formas de ensinar e aprender é um imperativo presente e inadiável.

Este livro apresenta 16 artigos, resultado de estudos no contexto escolar que marcam as pautas das mudanças necessárias, escritas e vividas pelos educadores lassalistas. Com temáticas educacionais variadas, objetiva aproximar as convicções teóricas às eficazes experiências, tão necessárias à sociedade do conhecimento e da mudança incessante.

Os escritos desta obra estão centrados no potencial dos profissionais da educação, no qual, são imprescindíveis na missão Educativa Lassalista, desafiando-os ao aprofundamento teórico, a partir dos frutos das experiências vividas no cotidiano escolar, a fim de ser um instrumento de pesquisa para docentes, gestores e estudantes na busca constante de respostas às questões que chamam atenção para a diversidade educativa.

Os autores desta obra são profissionais da educação, que por meio da pesquisa expressam as experiências nos diversos setores do espaço escolar, falando das da própria vivência, transformando em produção intelectual e buscando compartilhar com você, leitor, as suas indagações, percursos e descobertas.

A Missão Educativa Lassalista é a nossa inspiração e herança, que nos vincula à primeira escola de São João Batista de La Salle, em Reims, na França, no ano de 1679, e assim hoje, com todas as pessoas vinculadas ao Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS, que no seu rico passado de 113 anos de história, somos desafiados a aprimorar as práticas educativas e os fundamentos metodológicos, visando à construção do conhecimento e à formação humana e cristã de crianças e jovens.

Ressaltamos que as experiências da prática educativa, expressos em cada artigo do livro, são os ingredientes ótimos que, combinados, produzirão novos conhecimentos e nos inspirarão à dinâmica escolar e a Missão Educativa Lassalista.

As experiências do cotidiano escolar estão vinculados, especialmente, as fundantes no ato de ensinar e aprender e estão carregadas de distintos conhecimentos, de várias percepções e de concepções de educação e de mundo, gerando uma leitura divergente e fecunda.

Ousamos dizer que as experiências no cotidiano escolar são produtivas e profícuas. Integram as diferentes áreas do conhecimento e abrangem diversos aspectos do ambiente educacional, buscando articular as vivências e os conhecimentos, com os saberes históricos acumulados, contribuindo para a construção e maturação da identidade dos envolvidos.

Sejam bem-vindos a estas páginas. Esperamos seu olhar curioso se encontrando com as práticas educativas lassalistas, fecundadas de conhecimentos e saberes múltiplos, sobretudo esperamos contribuir com a educação de qualidade. Como muito bem disse o grande filósofo Emanuel Kant, “O ser humano é aquilo que a educação faz dele!”

Os autores.

PREFÁCIO

Prefaciar esta obra é viver a experiência de recobrar experiências, legados e sonhos futuros da educação e dos educadores que habitam em nós. Vivemos um novo tempo cronológico e existencial jamais pensado e preparado com a abrupta chegada da pandemia do Coronavírus que forçou a aceleração de processos, modos de existir, de educar e principalmente de nos relacionarmos.

Neste cenário a gestão educacional em diferentes contextos, e em proporções planetárias é provocada a constantes metamorfoses para responder às novas demandas sociais, pessoais e institucionais. O Convite que se impõe convoca-nos a assumirmos nossa adultez respondendo com atitude Antifrágil (TALEB, 2015). Tudo exige, mais que resiliência, adaptabilidade, empoderamento, novos métodos, revisão de processos, e estruturas, de formas de pensar e de trabalhar para responder bem ao que a vida nos pede no momento presente (FRANKL, 2008).

No cenário Educacional a palavra de ordem é reinvenção educacional. Tanto de seus atores quanto de seus métodos, conteúdos e processos. Esta realidade exige mudanças pedagógicas profundas na certeza de que a escola que nos trouxe até aqui, não nos levará adiante caso continuemos a fazer mais do mesmo.

Em meio a tantas janelas de oportunidade que se abrem, em La Salle encontramos um legado inspirador. Em tempos de profundos desafios econômicos, sociais, sanitários e educacionais, ele reinventou a escola para torná-la acessível aos jovens de seu tempo. Hoje ele continua a suscitar interrogações por formas assertivas de responder aos desafios de nosso tempo, em meio a tantas incertezas, e na grande certeza de que mudar é preciso para continuarmos nos reconhecendo educadores. La Salle primeiro faz a experiência de estar com os alunos, de formar professores, de constituir comunidade educativa. Depois, ele sistematiza em seus escritos que continuam nos acompanhando e inspirando na atualidade. Ele faz a experiência com os seus, depois a sistematiza. Esta obra também segue este princípio ao trazer a sistematização de vivências tão atuais, relevantes e marcadas por um tempo existencial profundo e carente de mais tempo para experimentar e não somente vivenciar perifericamente oportunidades que a vida nos propicia para , de fato, estarmos juntos. (BENJAMIN, 1993).

Esta é a era da busca por pessoas que inspiram. Portanto, a recuperação do *Storitelling* legitima-se no mundo atual que busca referenciais para a construção de trilhas existenciais. Nos professores almejamos pessoas que educam pelo saber fazer, pelo ser e pelo conviver além do saber. Ou seja, para além de um conteúdo a comunidade educativa exige, na figura dos educadores, pessoas com história de vida inspiradora, portadora de esperança, sinalizadora de princípios e valores que projetam luzes e mentorias para que os educandos organizem suas trilhas de vida.

Portanto, esta obra nos reúne junto a um grande propósito de educar para a vida. Mais que um *slogan*, é um grande compromisso com a formação das novas gerações. Tal propósito constrói-se na missão que se reinventa, na fidelidade criativa, para continuar a dar respostas às necessidades que se apresentam, de toda ordem, especialmente nestes tempos pandêmicos.

Tal propósito é vivido nesta época que exige a integração de saberes. A aproximação da verdade, o avanço no conhecimento se dá pela colaboração de diversos saberes, dentre eles, o saber fazer e o saber ser e conviver não somente entre humanos mas com a casa Comum (FRANCISCO, 2015).

Estamos ainda vivendo uma educação imersa na travessia pandêmica que exige uma reorganização estética de nossos espaços. Dentre eles, o conceito de sala de aula consolida-se no sentido amplo, seja pelo mundo da virtualidade, da integração com a cidade, com os espaços públicos, sociais, com os espaços privados, entre tantos outros que possibilitam a experiência do aprender.

Para continuar nesta Arena Existencial precisamos desenvolver Habilidades do Futuro que já chegou. Algumas já se mostram claramente. Outras ainda estamos por desenvolver. A exemplo do segundo e terceiro idioma, da alfabetização digital, da produção de conteúdos digitais, além de simples usuários destes, do trabalho colaborativo, da inovação, do pensamento criativo e empreendedor que nos ocupam no momento, legitima-se a pergunta: Que competências aguardam o profissional do futuro? Como podemos educar para um amanhã que já chegou e que ao mesmo tempo encanta, se mostra, se esconde, se anuncia, se denuncia e silencia?

As Competências Educacionais que nos trouxeram até aqui para resolver as grandes questões da humanidade, serão as mesmas que nos levarão daqui para frente? Os indicadores que até então balizam a qualidade educacional nos standares governamentais e não governamentais, continuarão a nos guiar para a educação que queremos?

Em meio a um mundo de incertezas a cooperação mostra-se caminho viável. Nela, as hélices educativas recuperam seu valor no conceito de educação para a vida. Ao recuperarmos as hélices, estamos nos referindo à educação em rede, colaborativa. Esta que integra escolas com governos, empresas, comunidades, enfim, todos os atores sociais. Não se forma para a vida sem considerar estes campos laboratoriais que fomentam competências urgentes e necessárias para a vida que queremos.

Outra certeza que nos acompanha é a coabitação num mundo híbrido quanto ao uso de novas tecnologias educacionais. Sermos digitais fará, ou já faz parte de nossos processos de identificação, de reconhecimento, de existir em educação. Não temos possibilidade de regredir a um mundo analógico, a um mundo que funcionou por séculos pautado basicamente na presencialidade. Agora, habita em nós o imperativo híbrido que faz a vida ganhar fluxo. Portanto, o presente e o futuro já estão grávidos de novos métodos educativos onde imperam ferramentas digitais que mesclam presencialidade e virtualidade.

Cada vez mais, nossas experiências estarão carregadas desta realidade.

Outra pergunta importante que continua a trabalhar em nós, neste mundo de metamorfoses, é pelo conceito de Educação de Qualidade nos tempos atuais? Que educação vem responder com maior assertividade as demandas da vida e do mercado de forma mais integral e integradora? Mesmo na fragilidade da resposta, temos indicadores que nos remetem à resolução de problemas reais, ao atendimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável conforme (ONU, 2021), dentre outros.

Independentemente dos rumos e tendências educacionais do presente, não questionamos a necessidade do cultivo da Pedagogia do Cuidado de si e do outro. Este cuidado transcende o mero saber, o julgar, a estrita análise ou solução parcial de um problema ou situação existencial. Ele exige o cuidado com a vida em sua plenitude. Cuidado das pessoas, das diferentes manifestações de vida no planeta. Toda nossa partilha, vivências e experiências participam de nosso legado educacional. Não educamos para o imediato, nem para doarmos coisas, mas sim para ficarmos nas pessoas, com nossa acolhida, nossos valores, nossas formas de viver e conviver.

E o futuro da educação? Os desafios são muitos. As possibilidades também. Como La Salle reinventou a educação para que ela respondesse com fidelidade e criatividade aos problemas de sua época, somos convidados à mesma reinvenção. Ou seja, a educação da atualidade precisa se posicionar, com criatividade, inovação e empreendedorismo. Responder aos gargalos pessoais, sociais e institucionais para fidelizar-se é condição necessária e imprescindível para a mudança das pessoas que farão a mudança do mundo que temos para o mundo que queremos.

Creio que nosso futuro educacional está no equilíbrio do hibridismo, aliando novas tecnologias, inteligência artificial com inclusão humana, grande desafio para uma realidade tão desigual entre países pobres, em desenvolvimento e ricos. Pouco adiantará mergulharmos no mundo digital se não fizermos processo de educação e cultura da inclusão num contexto onde o acesso digital é brutalmente desigual e excludente.

Vivenciar o sonho de construirmos uma cidade educadora, onde todas as forças se unem para o bem-estar e qualidade de vida para todos é possível. Acreditemos: grandes coisas são possíveis quando na coletividade encontramos as melhores soluções para nossas dores pessoais, sociais e institucionais. Que a leitura das experiências registradas por educadores, nesta obra, nos ajude a reinventar a educação no contexto do Pacto Global capitaneado pelo Papa Francisco (ORTIZ, 2020).

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Reitor - Universidade La Salle

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. (1993). **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Paidós.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si' Do Santo Padre Francisco Sobre O Cuidado Da Casa Comum**. Vaticano, 2015. https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf. Acesso em 04 maio 2021.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Tradução Walter O. Schlupp & Carlos C. Aveline. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

ONU. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Nações Unidas, 2021. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 25 out. 2021.

ORTIZ, Juan Antonio Ojeda; GARCÍA, Manuel Jesús Ceballos; RAMOS, Beatriz Ramírez. **Luces para el Camino:** Pacto Educativo Global. União Européia: OIEC, 2020. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/08/LIBRO-PACTO-EDUCATIVO-GLOGAL-OIEC-1.pdf Acesso em: 25 jul. 2021.

TALEB, Nassim Nicholas. **Antifrágil.** Tradução Eduardo Rieche. 1. ed. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

MEMÓRIAS, TRAJETÓRIA E IDENTIDADE DE UMA EDUCADORA, NO LA SALLE CARMO

Solene Borges

https://doi.org/10.22533/at.ed.2882207011

CAPÍTULO 2 12

EXPERIÊNCIAS DE PERTENCIMENTO NA MISSÃO EDUCATIVA LASSALISTA NO COLÉGIO LA SALLE CARMO

André Oliboni
Camila Nunes
Daniela Fabiana Forini de Jesus
Diogo Pereira Machado
Elisabete de Fatima Renhs
Leandro Moterle
Luciana Pereira Guedes
Mauro Fengler Gottardi
Patrik Liseu Zotti Serena
Shaiane Paim da Silva
Silvia Schiavenin
Simone dos Santos
Tatiana de Lima
Vagner Cunha

https://doi.org/10.22533/at.ed.2882207012

CAPÍTULO 3 20

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: MATERIAIS MANIPULÁVEIS OU DIGITAIS PARA A COMPREENSÃO DE CONCEITOS E O ENSINO DE MATEMÁTICA BÁSICA

Francine Abreu Guerra

https://doi.org/10.22533/at.ed.2882207013

CAPÍTULO 4 35

O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE - UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA REALIZADA A PARTIR DO PROJETO BEM-ESTAR DO COLABORADOR LASSALISTA

Daniela Biondo
Leandro Moterle
Vanessa Lazzaron

https://doi.org/10.22533/at.ed.2882207014

CAPÍTULO 5 45

LA SALLE CARMO: UM COMPROMISSO NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Kassiana Boeck
Kellin Vizonan

Solene Borges

https://doi.org/10.22533/at.ed.2882207015

CAPÍTULO 6..55

ENSINANDO OS ESTUDANTES LASSALISTAS A BEM VIVER

Leandro Moterle
Willian Mallmann

https://doi.org/10.22533/at.ed.2882207016

CAPÍTULO 7..67

PROJETO TRILHANDO VALORES

Bruna Machado de Lima
Carla Aires Bizzi
Cristiane Vargas
Daiana Juhem Graminho
Liane Kolling
Marlene Pistor Formigheri
Paola Rossi Menegotto
Patricia Dorneles Barbosa
Simone de Mozzi de Castilhos

https://doi.org/10.22533/at.ed.2882207017

CAPÍTULO 8..78

ESCOLA E FAMÍLIAS: REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS E INTEGRAÇÃO NECESSÁRIA NO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Wanderson Frigotto Fernandes
Pablo Pereira

https://doi.org/10.22533/at.ed.2882207018

CAPÍTULO 9..91

OS LIMITES NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIO PARA PAIS E EDUCADORES

Daiane Pereira Vieira Lima

https://doi.org/10.22533/at.ed.2882207019

CAPÍTULO 10..100

ENSINANDO INGLÊS COM AMOR E MUITA CRIATIVIDADE

Daniela Ferretto Schmitt

https://doi.org/10.22533/at.ed.28822070110

CAPÍTULO 11 107

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Raquel Mignoni de Oliveira
Nathaline Bachi Marchett
Camila de Cesero

https://doi.org/10.22533/at.ed.28822070111

CAPÍTULO 12 .... **118**

ENSINO REMOTO CONSTRUÍDO POR EDUCADORES E PROCESSOS DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Roberto Carlos Ramos
Kassiana Boeck
Marina Camargo Mincato

https://doi.org/10.22533/at.ed.28822070112

CAPÍTULO 13 .... **133**

UM FAROL EM MEIO À ESCURIDÃO

Janaína Isabel dos Santos
Marcelo Silveira Gomes
Tatiane Ramos

https://doi.org/10.22533/at.ed.28822070113

CAPÍTULO 14 .... **137**

A PRÁTICA ESPORTIVA NO COTIDIANO DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

José Aldair Teles Fabro
Marcelo Barro
Vilson Carra Júnior

https://doi.org/10.22533/at.ed.28822070114

CAPÍTULO 15 .... **147**

A ACESSIBILIDADE E A INCLUSÃO DO ALUNO CADEIRANTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nathália Griebler
Elidiane Ferreira

https://doi.org/10.22533/at.ed.28822070115

CAPÍTULO 16 .... **154**

A INCLUSÃO COM TODAS AS LETRAS

Elidiane Naziazeno Ferreira
Monica Tissot
Kassiana Boeck

https://doi.org/10.22533/at.ed.28822070116

SOBRE OS ORGANIZADORES **163**

CAPÍTULO 1

MEMÓRIAS, TRAJETÓRIA E IDENTIDADE DE UMA EDUCADORA, NO LA SALLE CARMO

Data de aceite: 01/12/2021

Solene Borges
Formada em Pedagogia Séries Iniciais e Magistério pela Universidade de Caxias do Sul, pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Escolar pela Faculdade da Serra Gaúcha, em Orientação Educacional pela Universidade La Salle e é especialista em Novas Práticas Aplicadas à Educação Básica pela Faculdade da Serra Gaúcha. Orientadora Educacional dos Anos Finais e Ensino Médio no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

"Escrever sobre as minhas memórias, trajetória e identidade lassalista de 34 anos no La Salle Carmo, fomenta o desejo e a disponibilidade de olhar os meus caprichos e não os "poréns", o que exigiu uma ação complexa de rememorar, relembrar e refletir sobre mim e sobre minha subjetividade."

1 I INTRODUÇÃO

Viva Jesus em nossos corações!

Escrever sobre as minhas memórias, trajetória e identidade lassalista de 34 anos (1987-2021) de atuação no La Salle Carmo, exige-me uma ação complexa de rememorar, relembrar e refletir sobre mim e sobre minha subjetividade. Redigido em plena maturidade, o memorial busca reavivar experiências e lembranças que foram significativas em minha vida.

A vida tem desígnios que, muitas vezes, são indefiníveis em palavras. Uma trajetória de sentidos, um sonho delineado, um itinerário profissional, e os dias vão traçando nossa história.

O que pretendo apresentar é mais do que um somatório de memórias no Colégio La Salle Carmo. Trata-se de valer-me delas para produzir reflexões acerca da trajetória percorrida, incluindo momentos de grandes alegrias e descobertas, como também situações difíceis, às vezes, quase insustentáveis.

Com esse relato de experiência, espero alcançar um único objetivo: compreender as experiências vivenciadas no Colégio La Salle Carmo, durante 34 anos, para a minha formação pessoal e contribuição para a formação educacional de tantas crianças e adolescentes. Em outras palavras, por meio da retomada reflexiva das memórias e trajetória, proponho descrever a caminhada de educadora detentora de uma identidade, descrevendo situações vividas, identificando elementos constituidores do modo de ser que hoje estou.

Para atingir tal objetivo, foram definidos como encaminhamento metodológico dois procedimentos fundamentais: a) a retomada dos acontecimentos vividos, a partir da evocação da memória materializada em narrativas; b) a autorreflexão aliada à permanente atitude investigativa. Como material empírico, foram

utilizados documentos e registros referentes aos dois contextos, incluindo fotografias de meu acervo pessoal.

Nessa perspectiva, para melhor compreensão do percurso reflexivo, será importante explicitar, de imediato, como o artigo foi estruturado: o texto está subdividido em cinco capítulos, sendo o primeiro este que agora se lê. A seguir, apresenta-se capítulos referente à minha trajetória familiar, seguida pela opção pela educação, vocação lassalista e pelo "ser educador lassalista" no contexto educacional do Colégio La Salle Carmo.

O processo de construção da identidade parte do percurso das memórias de vida, guiado pelo sentido de beleza, que transpõe o acontecimento histórico, para fazer da minha história, caminhos por onde essas mesmas memórias foram me conduzindo e construindo. Reforço a ideia de memória do passado afetivo para melhor compreender minha própria constituição identitária do La Salle Carmo durante esses 34 anos.

2 | FAMÍLIA - UM CAPÍTULO ESSENCIAL NA MINHA HISTÓRIA

Minha história também se desenha no seio de uma família que Deus me presenteou. No dia 19 de dezembro de 1992, com a trilha sonora do filme "Ghost, do outro lado da vida", na igreja dos Capuchinhos, com a bênção do frei Jaime Bettega, dissemos SIM ao matrimônio, à vida conjugal. Alguns anos depois, exatamente no dia 01 de fevereiro de 2005, fomos presenteados com um filho inigualável, um ser humano que nos ensinou a dimensão do que é o amor incondicional. E ser feliz é dividir meus dias com esses dois, esposo e filho, dupla que me aprimorou em todos os sentidos. E são 29 anos de compartilhamento, tanto pessoal, quanto profissional.

3 | OPÇÃO PELA EDUCAÇÃO

Desde muito jovem, tive a certeza de que queria atuar como docente. Sabia que essa era a minha vocação e que, por meio dela, além da realização pessoal e profissional, estaria exercendo meu papel social. Busquei, portanto, um curso de Ensino Médio voltado para a formação de docentes, o Magistério e a Pedagogia.

A paixão pela educação foi inspirando meus dias, desenhando um futuro e fortalecendo o meu presente até hoje. É por acreditar no que podemos, enquanto profissionais, que carrego essa centelha de esperança...Essa busca por aquilo que, talvez, inusitado para muitas pessoas, seja para mim, a incessante contenda que me acompanha nesse universo de aprendizagem e saberes. E fui em busca do desígnio que iria vivificar e dar sentido a minha vida.
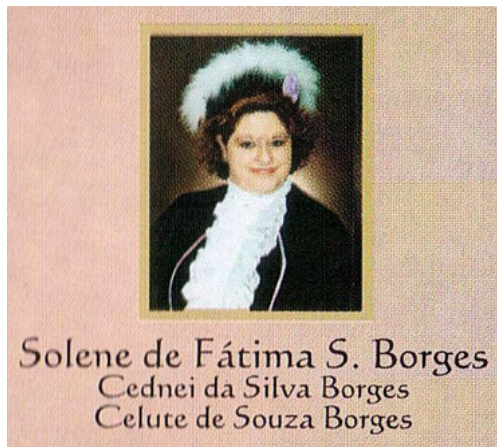
Figura 1: Foto da formatura em Pedagogia.

Fonte: Jornal Pioneiro, Caxias do Sul, 09 jan.2004.

O sonho da formatura em Pedagogia, conforme figura 1, veio colossal: fui oradora da turma e ainda recebi a desejada "Láurea Acadêmica", conforme figura 2, mescla de orgulho e determinação!

A Universidade de Caxias do Sul, no cumprimento ao que determina o Art. 213 do Regimento Geral dessa Instituição, confere a presente

Láurea Acadêmica

a

Solene de Fátima de Souza Borges

tendo em vista que a aluna concluiu o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com elevado nível de aproveitamento escolar, atingindo a média global **3,8** no conjunto das unidades de disciplina do currículo e nenhuma nota inferior a **três**, sobre a nota máxima **quatro**.

Caxias do Sul, 9 de janeiro de 2004.

Figura 2: Láurea Acadêmica na Universidade de Caxias do Sul em 2004.

Fonte: Arquivo pessoal.

Recordo Tardif (2010, p. 265), quando enfatiza que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.”

Ao referir-me à constituição docente, trago presente a convicção de Fontana (1997, p. 53, grifo do autor), quando defende que

> O processo pelo qual um indivíduo se torna professor é histórico, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que foi se constituindo professor, analisar a emergência, articulação e superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não).

Recorro a Holly (2000, p. 82), quando enfatiza que na formação pessoal existem elementos que interferem e que não podem ser desconsiderados, tais como

> [...] o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores [...], pois são pessoas que vivem em diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, deve-se levar em consideração suas histórias de vida e os contextos sociais onde crescem, aprendem e ensinam.

Portanto, na caminhada de educador, vou me constituindo como pessoa e constituindo a minha identidade com os Lassalistas, no La Salle Carmo.

4 I VOCAÇÃO LASSALISTA - UMA INSPIRAÇÃO DO CORAÇÃO

E o destino foi se encarregando de “costurar” a minha Linha do Tempo, que teve um começo, mas está longe do fim, porque carrego nas mãos e na alma o meu “ser peralta” que não cansa de perseguir o que é invisível aos olhos…

Quando aspiramos algo, o limite são as nossas forças e expectativas e eu tinha um sonho, queria ser uma colaboradora lassalista! Acreditar era elementar, ter convicção era sugestivo e o Ir. Bonifácio, carinhosamente chamado de Boni, cruzou o meu caminho e abriu as veredas do meu sonho... O Carmo estava ganhando concretude! Cruzamos nossos caminhos numa situação inusitada: eu era atendente num laboratório fotográfico e Boni*,* por sua vez, ia, com frequência, revelar as maravilhosas fotografias que demonstravam seu talento e perspicácia. Foi numa das longas conversas que costumávamos ter, quando Ele descobriu minha verdadeira profissão: Pedagoga.

A partir desse diálogo, lá em 1987, esse amigo inesquecível traçaria meu caminho positivamente. Em fevereiro deste mesmo ano, tive a minha “grande e primeira experiência

como professora numa turminha de 3ª série, composta por 33 alunos. Que desafio! Esses "pimpolhos" hoje são pais e, muitos continuam sua história lassalista, confiando a nós a educação de seus filhos...misto de orgulho e compromisso!

Minha eterna mestra e inspiradora, a querida coordenadora dona Odette, foi quem entrou na minha vida profissional e, de maneira paciente e prudente, foi me ensinando as lições que hoje me alicerçam. E Boni...Ah, Boni! Pessoa com sorriso largo e olhar entusiasta foi marcando nossos dias com suas histórias. Suas "sapequices" tornavam nossas horas mais exultantes. Lembro, nos últimos tempos em que esteve no Carmo, quando a fragilidade já tomava conta de seu corpo cansado, a muleta era o seu amparo de um lado.

Do outro lado, sempre tinha um braço intencionando servir-lhe como apoio. E eu, quando estava por perto, não perdia a oportunidade de estar com ele para me deleitar com suas anedotas, sempre divertidas. Até que a notícia que ninguém queria ouvir, chegou:

> Morreu na manhã desta terça-feira um personagem bastante querido por ex-alunos e comunidade do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul. Irmão Olindo Müller, mais conhecido como Irmão Boni, morreu aos 96 anos. Ele estava hospitalizado há cerca de um mês no Hospital Mãe de Deus, em Porto Alegre. Irmão Boni completou aniversário no último domingo. (ALMEIDA, 2015).

Era o dia 16 de junho de 2015, data que ficará para sempre marcada...Desejo, nesse momento, externalizar uma fala maravilhosa de Charles Chaplin (2015) "A vida me ensinou a dizer adeus às pessoas que amo, sem tirá-las do meu coração".

Como refere Ramos,

> Retornamos às janelas do presente para contemplar a paisagem do passado. A vontade era de sentir o ar, os aromas, as culturas...saborear o ar fresco de novo eu que estava surgindo interiormente, com o desafio de construir um mosaico educacional carregado de esperança (RAMOS, 2020, p. 17).

Olho para trás, vejo que uma bela história foi se construindo ao longo do tempo. Nesses 34 anos de história lassalista delineei metas, anseios, manias, teimosias, utopias e quereres...A sala de aula era a minha segunda casa, os "alunos" eram os filhos do meu futuro e nessa imersão gloriosa eu me senti envolvida num sentimento "na vida, para a vida". A cada ano, turma nova, vida nova com os pequeninos que me ofereciam oportunidades, saberes e experiências. Aos poucos, ia se arquitetando um somatório de enigmas e sensações que iam instituindo a Solene moça, mulher, profissional e enamorada pela existência. Minha sala de aula era um laboratório vivo de experimentações, aquários, terrários, biblioteca multicultural, caixa mágica de jogos… Eu presumia uma educação que se caracterizava pela renovação e pela transcendência. Fui conquistando o meu espaço com muita garra e determinação. Durante 7 anos, trabalhei 40 horas no Carmo, com a 3 ªsérie, conquistando as peculiaridades daquela galerinha. Depois, dividi minha carga horária com outra instituição particular da cidade.

Em 1991, já encantada com a missão educativa lassalista sentia-me parte integrante

desta filosofia difundida por São João Batista de La Salle. Foi então que recebi um convite excepcional: fazer parte do grupo da Família lassalista, o segundo grupo que se constituiu com a participação dos leigos.

Em janeiro e em julho de cada ano, a equipe se reunia, para conhecer filosofia, identidade, espiritualidade, carisma e história de La Salle, edificador de uma educação arauta que mudaria a história da pedagogia no mundo. O que vivenciávamos nesta semana de encontro fraterno, era simplesmente prodigioso e assim foram dois anos de formação para que, nas comunidades lassalistas, os leigos pudessem ter, nos integrantes da "família lassalista", um elo de incentivo e inspiração para ser um educador lassalista, com princípios e valores que, nas palavras de nosso fundador: "São somente a voz de Deus, do qual deve provir a palavra de que se servem para torná-lo conhecido de seus alunos." (LA SALLE, 2012. Med. 201,2,1)

Essas experiências de vida e de qualificação no campo educacional, levam-nos a assumir a responsabilidade de sermos sujeito e objeto, abrindo caminhos a futuras experiências e vivências na condição de educadores.

Conforme Scribano e De Sena (2009, p. 6),

> Ello permite la propia interacción con el objeto de estudio e implica la posibilidad de formular (se) preguntas y conocer pareceres. El investigador no es invocado, convocado o participado de un fenómeno determinado por sus "cualidades personales" sino por ser parte de una comunidad, de un colectivo o de un evento a observar. El investigador es un participante activo capaz de narrar la escena en la que trabaja, conoce y posee un distinguido acceso al campo de observación que comparte con otros sujetos.

O ato de rememorar minha trajetória de vida, faz com que repense o meu aprendizado, formações e o sentido da minha história como educadora, tendo em mente o pressuposto de Cunha (1998, p. 53), quando a autora refere que "o conjunto de valores e crenças que dão escopo à performance dos docentes são fruto de sua história, e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho".

Dessa forma, o aprofundamento da formação lassalista remete a uma dimensão constitutiva e essencial da instituição Lassalista, à qual estou vinculada e faz parte da minha caminhada como pessoa e educadora.

A razão é por acreditar que, por meio das vivências dos valores lassalistas, estudos e conhecimento, posso desenvolver novas competências e evoluir como pessoa e educadora no processo reflexivo e na práxis educativa. Isso reafirma, constantemente, minha convicção pela opção que fiz em ser educadora e gestora, tendo o "saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitada" (FREIRE, 2014, p. 24, grifo do autor), como impulsionadores desta pesquisa e de novas caminhadas educativas, principalmente junto às crianças e jovens.

Ser pedagoga e integrante do grupo dos leigos lassalistas reforçava a certeza de que eu tinha um compromisso constante com a internalização e a expressão no discurso e

no sentimento que eu carregava nessa caminhada. O ato de extrair ideias, buscar reflexões, envolver os alunos num constante processo de aprender a ser e fazer, garantia que minhas ações como educadora poderiam marcar tempo e espaço por densos momentos afetivos, não somente o afeto que sentia por eles, mas também o que eu fazia por eles. E a rotina ia ganhando um novo sabor, seja pela linguagem, seja pelos exemplos concretos, a vivência e o compromisso de me arriscar em propostas novas estava valendo a pena.

Era tudo tão simples, era tudo tão fascinante… E eu tinha a certeza de que a educação permeava a minha realização.

5 | EDUCADORA LASSALISTA - UMA MISSÃO DE VIDA

Ano a ano, novas concepções e imagens desenhavam a minha trajetória no Carmo, novos alunos, viagens, visita de escritores, tudo fascinava. Escola e família trilhavam percursos de mãos dadas. Não existia “tempo ruim” para nada. O desafio se transformava em encorajamento.

Os desafios abrem espaços para que a vida aconteça. A alma se aquece. O coração bate forte. Assim a identidade amadurece, no qual pressupõe sempre o entrelaçamento de dois aspectos indissociáveis: o individual e o social, pois sempre que questionamos sobre nós mesmos e como os outros nos percebem, esbarramos necessariamente em nossa identidade. E ainda que em nosso cotidiano o termo adquira múltiplos significados, três elementos estão sempre presentes: a continuidade de um sujeito, apesar das variações no tempo e das inevitáveis adaptações ao meio ambiente; a delimitação desse sujeito em relação aos demais; e a capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido. (MELUCCI, 2004).

Tenho a consciência que é a identidade de educador e de pessoa que definem a nossa capacidade de falar e de agir, não se pode concebê-la apenas como a unidade monolítica de um sujeito, já que ela é sempre um sistema de relações e de representações entrelaçadas de forma complexa. Logo, poderemos falar de muitas identidades que nos atravessam, tais como a pessoal, a familiar, a social, a educacional, a profissional e assim por diante. O que de fato muda é o sistema de representações ao qual nos referimos e diante do qual ocorre o nosso reconhecimento e justamente os desafios que nos levam ao crescimento e à superação das adversidades (MELUCCI, 2004).

Ao longo desses 34 anos, muitos diretores passaram pelo Carmo deixando marcas indeléveis no percurso educacional da escola. Ir. Jardelino Menegat, meu primeiro diretor, um ser humano incrível que sempre tinha as palavras certas para tudo. A vida pode dar mil e uma reviravoltas e o que foi ficou no passado, mas de uma coisa eu tenho certeza: irei sempre recordar o bem que o Ir. Jardelino fez para nossa escola. Na verdade, eu tenho até hoje a certeza de que sua existência é inspiração! Depois vieram outros irmãos que, na sua singularidade e no seu exemplo, continuaram a escrever a história do Carmo, em Caxias do

Sul: Ir. Valdir, Ir. Olirio, Ir. Olir, Ir. Álvaro(agora leigo), Ir. Lauro, Ir. Léo. No cargo de diretores, ao longo desse tempo, apenas dois leigos assumiram: Loiva Rossi e Wendel Freire.

Como toda instituição tem tempos prósperos e outros nem tanto, no Carmo não foi diferente. Num período bastante conturbado, a escola perdeu uma grande parcela de fidelização das famílias e chegamos à triste realidade de, em torno, 700 alunos...Uma escola em potencial, provando de um vazio de convicções e de confiabilidade. Era desolador ter uma ou duas turmas de cada nível.

Professores tendo que planejar consigo próprio. Era lamentável ter que assistir e suportar ver uma história se esvaindo e, por mais que trabalhássemos contra essa triste realidade, faltavam forças. Mas há sempre ventos favoráveis para quem sabe por onde quer navegar. E assim foi. Ir. Léo e Ir. Eucledes assinaram o tratado da confiança e da determinação...E chegaram para fazer dar certo. E deu certo! Foi na gestão de Ir. Léo e do Ir. Eucledes que recebi o ilustre convite para fazer parte da equipe diretiva, como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I.

Primeiramente titubiei, porque era um desafio jamais almejado por mim. Mas o convite foi tentador e aceitei porque, como mencionei, carrego nas mãos e na alma, o meu “ser peralta” que não cansa de perseguir o que é invisível aos olhos. Minha vida teve uma transmutação desafiadora. Em pouco tempo, a nova equipe gestora, sob a orientação dos irmãos, foi revelando um novo panorama. Com a essência e o carisma lassalista pulsando na escola fomos resgatando a notabilidade perdida e as matrículas aumentaram significativamente ano a ano, devolvendo a credibilidade e a persuasão a quem lhes é de direito. Os educandos estavam regressando e o Carmo foi ficando ostensível novamente.

Um fato marcante e desolador aconteceu no último ano em que atuei como professora titular de uma turma de 4ºano. Em setembro de 2008, num final de tarde, um acidente terrível marcaria, para sempre, minha última experiência em sala de aula. Nesse trágico acidente, uma garotinha de apenas 9 anos perdeu a vida. O que é um instante na vida de um ser humano? É tudo e nada ao mesmo tempo! Um traumatismo craniano a levou para sempre, deixando aquela turma de pequeninos numa tristeza infindável. E eu, a professora peralta, forte, perseverante, caí! Perdi a pujança. O Ir. Léo, em sua infinita sabedoria, soube ser o meu porto seguro. Um tempo depois, aconteceu a viagem de estudos da turma para Criuva, pois, em virtude da fatalidade, havia sido adiada. O Ir. Léo nos acompanhou. Seu gesto de acolhida e conforto fez muito bem para a turma e, igualmente, para mim.

Mas a vida se encarregou de nos pregar mais uma peça...Ir. Léo, que havia assumido a direção da escola e estava numa condução exitosa, teve o agravamento abrupto de sua saúde. Ir. Eucledes havia buscado outras fronteiras para disseminar a educação lassalista. Ir. Lauro agora seria o protagonista na vice-direção. Lauro e Léo, uma dupla que estava dando certo, mas tempos sombrios assolavam nossos sentimentos. Um ser humano incrível que, infelizmente, era bom demais para pertencer a este mundo. Ir. Léo nos deixou depois de uma visita da equipe ao hospital Santa Clara, uma das unidades do complexo

Santa Casa, em Porto Alegre. Fomos visitá-lo numa quinta-feira, na sexta-feira à noite veio a triste notícia:

> Com tristeza, a Província La Salle Brasil-Chile comunica o falecimento do Irmão Léo Inácio Knapp, ocorrido na noite desta sexta-feira (15/09/2017). O velório acontecerá em dois locais. Primeiro, será no Salão de Atos do Colégio La Salle Carmo, em Caxias do Sul, às 10 horas, com a celebração eucarística às 11 horas e 30 minutos. (REDE LA SALLE, 2017).

O sábado foi marcado por homenagens enternecedoras, muita comoção, lágrimas e uma tristeza sem fim...Mas sabemos que tudo o que o coração ama fica eterno. O tempo foi amenizando a dor, no lugar ficou a saudade que não pode ser superada. Amenizada sim, superada nunca. Mas a vida é isso! É a mescla da alegria e da tristeza entrelaçada.

Ir. Lauro, em sua incansável missão, deu continuidade ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido e sua maestria na condução da escola, ao longo do ano seguinte, garantiu o desfecho positivo do ano letivo. No ano seguinte, Wendel Freire veio do Rio de Janeiro para assumir a direção da escola, tendo o Ir. Lauro como vice-diretor, mais uma vez. Wendel fez várias mudanças. Uma dessas alterações remeteu-se ao cargo que eu ocupava há 10 anos. No mês de junho, antes do final do semestre de 2017, ocupei o novo cargo de orientadora educacional. No primeiro momento, fiquei estremecida, mas sempre reverenciei um bom desafio. Pensamentos como este que sempre procurei cultivar e que serviu de fortaleza para essas tantas surpresas que a vida nos reserva. Era época de produção e eu fui à luta.

Como tenho formação em Psicopedagogia, conquistei um novo título profissional que qualificou a minha nova função. Pela Unilasalle, fiz uma Pós-Graduação em Orientação Educacional. Vale dizer que diante do inusitado não se pode desanimar e diante da vitória não se pode parar porque nem sempre a vitória é uma glória e nem sempre a derrota é o fim.

Mas nada na vida é perene e os desígnios do amanhã não pertencem a nós! Depois de um ano, eis que se alicerça um novo horizonte na história do Carmo. O Ir. Roberto Carlos vem trazer perspectivas além do conjecturado. Veio acreditando no que é possível fazer, mas tendo presente que o que não é possível está ao nosso alcance. A escola se tornou um novo ambiente, denotando um colorido impetuoso que nem a pandemia que vem nos assolando é capaz de ofuscar. Como diretor, instiga-nos a sair da comodidade e tramar visões capazes de transfazer nosso próprio "EU". Uma vivência dessa fala é nos desafiar para compor essa narrativa. E como está sendo prazeroso dialogar com o papel. Que todas as interpelações do Ir. Roberto nos encorajem para diplomar nossa existência.

Portanto, voltar às minhas memórias e práticas educativas no La Salle Carmo, considerando o "*saber-fazer* da autorreflexão crítica e o *saber-ser* da sabedoria exercitada" (FREIRE, 2014, p. 24), faz-nos colocar a caminho, num processo de crescimento pessoal, agora como orientadora educacional e tenho a consciência de que

> ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade. FREIRE (2014, p. 103).

A educação do futuro busca formar mentes conscientes para que o homem desenvolva sua tripla realidade, em sua individualidade, na coletividade, e como um ser planetário, constituindo-se em um ser humano ético, humanista e lassalista… É assim que me compreendo!

6 | E POR FIM...

O conjunto de experiências e aprendizagens reforçaram a confiança de que teria condições de ser um educador, estes construídos no La Salle Carmo. Desse modo, ajudaram a compreender o desenvolvimento de diferentes modelos de educação, o funcionamento da escola, suas normas, suas estruturas e as diversas responsabilidades assumidas, desafiando para um novo leque diferenciado de leituras e de aproximação das diferenças experiências.

Procurei tomar as vivências narradas como a empiria de uma pesquisa de caráter diferenciado, cujo objeto de estudo se mesclava com as próprias reflexões das experiências e vivências, expressadas como um exercício de desvelamento de si, para si e para os outros. Em outras palavras, trata-se de uma atitude que possibilita uma nova performance a quem narra o autoconhecimento, elemento essencial para qualquer educador. Trata-se de uma autonarrativa que pode fazer da trajetória vivida a inspiração para a releitura de um novo modo a forjar o eu e motivar a tantas pessoas que edificaram ou estarão construindo a história do Carmo. Além, do conhecimento de um percurso autorreferente também pode servir para que outros educadores tomem a mesma iniciativa-a de se repensarem.

Hoje, olho para minha história nessa instituição. São 34 anos de escola conjugados a 54 anos de existência. Então percebo que conquistei muito, mas meu caminho está apenas começando. A vida é exatamente essa estrada onde só se deve andar num sentido: para a frente. Essa mesma vida se contrai ou se expande proporcionalmente à coragem que temos de viver. Então, dessa vida quero levar a certeza de viver intensamente cada instante como se fosse único.

Tenho a certeza de que o processo de autorreflexão da minha vida, de retiro existencial “quase terapêutico”, mais frenético, dinâmico e desestabilizador poderá responder à pergunta: passei pela vida ou vida está passando por mim? Eu passei pelo Carmo ou o Carmo por mim?

Escrever sobre as minhas memórias, trajetória e identidade lassalista de 34 anos

no La Salle Carmo, fomenta o desejo e a disponibilidade de olhar os meus caprichos e não os “poréns”, o que exigiu uma ação complexa de rememorar, relembrar e refletir sobre mim e sobre minha subjetividade. Redigido em plena maturidade, o memorial busca reavivar experiências e lembranças que foram significativas em minha vida. Tal reflexão, acredito que impulsionará e desafiará outros educadores a permanecer construindo a história do Colégio La Salle Carmo.

Que bom se todas as pessoas pudessem se desafiar e narrar sobre sua história desencadeando a ato de cultivar pensamentos e palavras, acreditando que as ideias não têm idade, têm apenas futuro. Talvez isso possamos chamar de felicidade!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nereu. **Morre Irmão Boni, professor e escritor de Caxias do Sul**. Jornal o Pioneiro. Caxias do Sul. 16/06/2015.

CHAPLIN, Charles. **Minha vida.** São Paulo: José Olimpo editora, 2015.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquera, SP: JM, 1998.

FONTANA, Roseli. A. C. **Como nos tornamos professoras?**: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. *In:* NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 79- 110.

LA SALLE, São João Batista. **Obras Completas.** Escritos Ascéticos e Espirituais. Volume II-A. UnilaSalle Editora: Canoas, 2012.

MULUCCI, Alberto. **O jogo do eu.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

RAMOS, Roberto Carlos. **O processo de construção de um mosaico educacional.** Experiências educacionais internacionais em contextos desafiadores. Caxias do Sul: KDP, 2020**.**

REDE LA SALLE. **Informativo provincial.** Porto Alegre, ag. 2017.

SCRIBANO, Adrián; y DE SENA, Angélica. Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. **Cinta de Moebio**: revista de epistemología de ciencias sociales, v. 34, p. 1-15, 2009. Disponível em: http://www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html. Acesso em: 09 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAPÍTULO 2

EXPERIÊNCIAS DE PERTENCIMENTO NA MISSÃO EDUCATIVA LASSALISTA NO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Data de aceite: 01/12/2021

André Oliboni
Formado em Tecnologia da Informação e analista de TI no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Camila Nunes
Formada em Educação Física, bacharel, pela Universidade de Caxias do Sul. Auxiliar de Coordenação de Turno no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Daniela Fabiana Forini de Jesus
Formada em Administração pela Faculdade dos Imigrantes. Secretária no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Diogo Pereira Machado
Formado como Cozinheiro pelo SENAC. Cozinheiro no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Elisabete de Fatima Renhs
Atua no Setor de Higienização e Limpeza do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Leandro Moterle
Formado em Filosofia - bacharel pela Universidade de Caxias do Sul. Coordenador de Pastoral no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Luciana Pereira Guedes
Formada em Ciências Contábeis pela Universidade de Caxias do Sul. Analista Administrativo do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Mauro Fengler Gottardi
Formado em Administração pela Faculdade da Serra Gaúcha. Auxiliar de TI no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Patrik Liseu Zotti Serena
Acadêmico do curso de Psicologia pela Faculdade da Serra Gaúcha. Auxiliar Pedagógico de Inclusão no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Shaiane Paim da Silva
Acadêmica do Curso de Pedagogia pela Unilasalle de Canoas. Auxiliar de Biblioteca no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Silvia Schiavenin
Formada em Ciências e Biologia pela Universidade de Caxias do Sul. Pós graduada em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Amparo. Professora no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Simone dos Santos
Formada em Moda e Estilo pela Universidade de Caxias do Sul e Pós-graduada em Gestão de Empresas pela Faculdade Anglo-Americana. Auxiliar de Secretaria do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Tatiana de Lima
Formada em Pedagogia pela Faculdade IDEAU. Pós graduada em Inclusão pela Alfabetização pela Uninter. Auxiliar Pedagógico de Turno no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Vagner Cunha
Acadêmico do Curso de Gestão Comercial pela Unilasalle. Recepcionista no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“Para os Lassalistas a pertença não é um fato pontual, formal, puramente ritualista, mas que suporta um sentido, uma consciência, um algo que ultrapassa o pronunciamento de uma fórmula, ou na recepção de determinados símbolos no momento do ingresso em tal ou qual instituição.”

1 I INTRODUÇÃO

Na gênese da tradição lassalista, entre 1680 e 1694, o fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs, São João Batista de La Salle, juntamente com os primeiros Irmãos que se associaram à sua proposta educativa, gradativamente foram dando forma à constituição das Escolas Cristãs por meio do espírito de Fé e Zelo. A preocupação com a educação fomentou a formação de educadores, bem como a elaboração conjunta dos programas educativos e a partilha das descobertas pedagógicas (CORBELLINI, 2006).

Como lassalistas, o pertencimento é um processo que se vai gestando dia a dia. Esse processo gera um sentido, uma consciência de pertença e de envolvimento profissional. E, precisamente, aqueles “que desejam converter-se em associados devem refletir sobre esse tipo de processo, já que sua etapa associativa deve criar neles não uma pertença de grau de mediania, mas um forte sentido de pertença” (INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014. p. 13).

Falar do sentido de “pertença” é falar do próprio conceito de “pertença”. Para os lassalistas, a pertença não é um fato pontual, formal, puramente ritualista, mas suporta um sentido, uma consciência, algo que ultrapassa o pronunciamento de uma fórmula ou a recepção de determinados símbolos no momento do ingresso em tal ou qual instituição.

Nos mais variados tipos de organizações, o sentimento de pertença acontece pelo clima e pela cultura organizacional e é considerado um conjunto de experiências vividas pelas pessoas nesse ambiente (PREVEDELO, 2020).

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar o sentimento de pertença dos colaboradores do Colégio La Salle Carmo e a relação deles com o clima, com a cultura Institucional e com os princípios da Identidade lassalista. Os dados foram coletados por meio pesquisa participante, a qual “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2002, p. 55), e foram analisados com um referencial teórico cuidadosamente selecionado.

2 I SENTIR-SE PARTE DO TODO

Nos mais variados tipos de organizações, o clima e a cultura organizacional são considerados como um conjunto de experiências vividas pelas pessoas no ambiente onde estão inseridas. Também podem ser vistos como a forma como essas pessoas pensam, percebem, agem e reagem ao modo de organização da instituição. O clima e a cultura organizacional influenciam diretamente a motivação, o comportamento e o envolvimento

das pessoas, estando intimamente ligados à maneira como os líderes se posicionam e aos desafios que a instituição apresenta (PREVEDELO, 2020).

Diante dos desafios na Instituição, Shaiane Paim da Silva expressa sua prática diária no Colégio La Salle Carmo:

> Trabalho na instituição La Salle Carmo há 6 anos como auxiliar de biblioteca. Meu trabalho consiste em receber os alunos para a realização de empréstimos, devoluções e reservas de livros. Além disso, trabalho na organização do acervo e na conservação das obras. Realizamos, também, oficinas relacionadas à leitura, atendendo às necessidades de cada turma, em conjunto com os professores e com as coordenações. Faço parte de uma equipe muito unida e diversa, pois duas funcionárias são surdas, e, com isso, aprendi libras para me comunicar. Para as crianças, conviver com essas diferenças também é importante. Sinto-me feliz pela parceria que criamos e pelos objetivos que alcançamos. No que diz respeito ao interesse pela leitura, sempre tivemos retornos positivos dos pais ou das coordenações. Sinto muito orgulho de poder compartilhar a maior parte dos meus dias com essa Instituição, é um prazer e um privilégio. Sou grata a Deus, primeiramente, e à Instituição Lassalista, que me acolheu imensamente, pelo aprendizado que me fez crescer tanto profissionalmente quanto como pessoa. Minha gratidão jamais terá fim.

Uma das formas de experiências vividas pelos colaboradores Lassalistas tem relação com o sentimento de comprometimento com o trabalho e com as relações interpessoais:

> Minha formação é Ciências Contábeis, e trabalho há 4 anos no setor financeiro do Colégio La Salle Carmo. Esse é um trabalho delicado, pois sou responsável pelas cobranças junto às famílias com relação a mensalidades e descontos. A oportunidade de trabalhar no Colégio La Salle Carmo foi satisfatória desde o primeiro momento. Amo trabalhar aqui e estou perto dos meus filhos, pois ambos estudam no Colégio. Nossa equipe é muito acolhedora e unida. (Luciana Guedes)

O recepcionista do La Salle Carmo, Vagner Cunha, complementa, afirmando: “Sentimento de poder ajudar as pessoas, de contribuir para uma boa formação, desde um ‘bom dia’, até um simples ‘obrigado’. Tentar mostrar para os jovens de hoje que a educação, sim, transforma o mundo”.

De acordo com Bandeira, Marques e Veiga (2000, p. 134):

> o comprometimento organizacional é muitas vezes compreendido como o forte vínculo que um funcionário estabelece com a organização, que estimula a dar algo de si, além da realização de suas obrigações como empregado. Está ligado, ainda, a empregar energia para o crescimento da empresa e mostrar-se sempre leal a ela e a seus líderes.

Dessa forma, os colaboradores se veem fazendo parte de algo maior, que vai muito além de simplesmente cumprir suas obrigações, e por isso, farão esforços para que a instituição seja bem-sucedida, tornando-a um bom ambiente de trabalho e aumentando, assim, a produtividade (PREVEDELO, 2020).

3 I ESPÍRITO DE PERTENÇA ENTRE OS LASSALISTAS

O sentimento de pertença e a vivência dos valores lassalistas estão presentes nas origens dessa Instituição, como se observa nas palavras de La Salle, expressas na meditação 201:

> Não deveis duvidar de que a graça que Deus vos concedeu de encarregar-vos da instrução das crianças, de anunciar-lhes o Evangelho e de educá-las no espírito da religião é um dom extraordinário. Mas, ao chamar-vos a este santo ministério, Deus exige de vós que o desempenheis com zelo ardente pela salvação delas, por tratar-se da obra de Deus [...] (LA SALLE, 2012. MR 201,1,1; grifo do documento).

E na meditação 206:

> Deus vos chamou ao vosso ministério para promover a sua glória e infundir nos alunos o espírito de sabedoria e de luz, a fim de conhecê-lo e iluminar-lhes os olhos do coração. Por isso, lhe prestareis contas se instruístes bem os que estiveram sob vossa direção [...] (LA SALLE, 2012. MR 206,1,1; grifo do documento).

Esse esforço diário na educação das crianças e o sentimento de pertença ao processo educacional ficam perceptíveis na atuação diária de Camila Nunes, que trabalha no Serviço de Coordenação de Turno do Colégio:

> Atuo no La Salle Carmo há 6 anos como auxiliar de Coordenação de Turno (SCT). Setor esse que, na minha percepção, é o coração da Escola, pois todas as informações passam por ele. Tenho o sentimento de gratidão por fazer parte da família La Salle Carmo. Gratidão por esse convívio diário com os colegas de trabalho, com os educandos e com os seus familiares. Esse convívio me fez crescer como pessoa e como profissional. Sou feliz e realizada por trabalhar no Carmo.

Na perceptiva da responsabilidade diária na Instituição, Diogo Pereira Machado afirma:

> Sou responsável pela alimentação das crianças que frequentam o turno integral como cozinheiro, gosto pela profissão que me acompanha e me faz feliz. Trabalho no Carmo há 3 anos. Meu sentimento em ser colaborador lassalista remete à minha atividade e à certeza de que estou fazendo parte da formação dessas crianças.

Para Prevedelo (2020), o envolvimento, a responsabilidade e o comprometimento afetam diretamente o clima e a cultura organizacional, pelo estilo de liderança que é empreendido, pelas ações, pela forma como os colaboradores assumem suas responsabilidades e pelo sentimento de pertencimento à organização, o qual é observado no relato da Colaboradora Elisabete de Fatima Renhs:

> Trabalho há quatorze anos no colégio La Salle Carmo, junto ao grupo de limpeza e higienização da escola. Quando iniciei, era somente um emprego, mas, com o passar do tempo, percebi que aqui somos uma família, que nos ajudamos em tudo. Aprendi muito e ainda aprendo, bem como também ensino.

> Meu sentimento de trabalhar no Carmo hoje é de gratidão e de orgulho.

É parte do processo formativo o clima escolar de relacionamentos cordiais, pois representa um passo importante na realização da missão lassalista, que é expressa pelo espírito de fraternidade no ambiente educacional.

O Espírito fraterno ou a fraternidade:

> Na tradição da Sociedade dos Irmãos das Escolas Cristãs, é uma característica da comunidade original, ou da família Lassalista nascente, visto que procuravam viver uma vida fraterna em comum, como irmãos entre si, irmãos mais velhos das crianças. A relação fraterna que vivenciavam entre si e com os alunos era tão importante e tão significativa que se tornou, inclusive, parte do nome que adotavam (CASAGRANDE, 2018, p. 82-83).

A fraternidade é um elemento central nas Instituições Lassalistas e, como traço característico, é expressão da acolhida, do sentimento de pertença, das relações humanas saudáveis e da valorização do próximo, conforme afirma a colaboradora Daniela de Jesus: "Trabalho no Colégio há 8 anos, desenvolvo minha atividade na secretaria da escola. Meu sentimento é de pertença, me sinto em casa, sou acolhida e valorizada." Assim como relata o responsável pela Tecnologia de Informação do Colégio, André Oliboni: "Sou responsável TI há 1 ano e 9 meses. Quando trabalhamos no que gostamos e em uma escola que se preocupa com o seu colaborador, o serviço torna-se prazeroso. Fui muito bem acolhido por todos, e, se precisarmos de algo, o acesso é facilitado".

Ainda, a prática da fraternidade traduz-se em zelo e cuidado entre os colaboradores, por meio da vivência diária no espaço educativo (CASAGRANDE, 2018). O sentido da escola como uma comunidade fraterna é considerado linguagem idealizada, mas também espírito familiar, expresso por meio da animação de todos aqueles que trabalham juntos no colégio La Salle Carmo. Esse sentimento é confirmado pela colaboradora Simone dos Santos: "Trabalho no Carmo há 5 anos, sou auxiliar de secretaria, e meu sentimento é de família e de gratidão pelos aprendizados e pelas vivências." Do mesmo modo, o colaborador Mauro Fengler Gottardi relata:

> Trabalho no setor de TI há 5 anos e 3 meses. Meu sentimento é de acolhimento por todos que fazem parte da família Lassalista. Desde que entrei nessa Instituição, fui muito bem recebido, ganhei grandes amigos para a vida, além de toda experiência de trabalho. Só tenho a agradecer por essa família.

Dessa forma, o espaço educativo tende a constituir-se como uma comunidade humana, fraterna e familiar, desafiando a todos, não somente em relação à compreensão, ao reconhecimento mútuo e ao diálogo, mas também em relação às limitações de cada um e ao crescimento no espírito fraterno, como expressa Patrik Zotti Serena:

> Trabalho no La Salle Carmo como auxiliar pedagógico de inclusão. Minha trajetória começou há cerca de dois anos. Tenho aprendido muito sobre o espírito lassalista e suas virtudes e também tenho aprendido a ser mais humano, a ensinar e a colaborar com o aprendizado das crianças. Receber

> o conhecimento de todos os pais e de todos os colegas é gratificante. Se pedissem para resumir o que é ser lassalista em uma palavra, com certeza eu diria "Fraternidade", pois a união e a irmandade encontradas nessa Escola ultrapassam seus muros; afinal, saímos daqui melhores e tornamos os alunos pessoas melhores. Receber dos pais esse reconhecimento, o olhar deles, percebendo que, quando o aluno entra, é uma pessoa e, quando sai, torna-se outra, muito melhor do que quando chegou, é muito gratificante. Posso dizer que tenho me tornado mais humano pelo fato de que sou acolhido por uma grande equipe, uma verdadeira família. Carrego o espírito lassalista para a minha casa e para a minha família; afinal, aprendo diariamente sobre a "firmeza de pai e a ternura de mãe" e "sou lassalista e posso ajudar a melhorar o mundo". Isso é algo que sempre busquei, ao longo de meus 28 anos de vida, e nunca pensei que fosse trabalhar em um lugar tão acolhedor. Muito obrigado por me acolherem e por fazer parte desta história.

O compromisso assumido ao longo dos tempos pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs foi e continua sendo o de ser fiel à história das origens e ao contexto onde se situam as escolas. Acreditar que a educação pode formar pessoas como indivíduos e profissionais, bem como transformar e construir uma sociedade mais justa, é o desafio da atualidade, o que fica expresso na afirmação da colaboradora Tatiana de Lima:

> Sou formada em Pedagogia, trabalho no Colégio La Salle Carmo há 7 anos e desenvolvo minha atividade profissional com os educandos do turno integral – creche. Na Instituição Lassalista, tive a oportunidade de crescer profissionalmente, por meio de formações, cursos e encontros, e pessoalmente, pela forma única como sou acolhida, valorizada e ouvida. Tenho orgulho de ser Lassalista.

Nos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, fica perceptível que as ideias do "sentido de pertença" e da escola como "espaço formativo" estão expressas na premissa de "que a escola vá bem": "A convicção de que a dedicação ao ensino é mais uma vocação do que uma profissão" (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014, p. 22).

A preocupação com a formação permanente do educador remonta à época de La Salle. No Guia das Escolas Cristãs, por exemplo, há um conjunto de indicativos sobre tal formação, especialmente em se tratando dos novos mestres:

> O que se deve eliminar nos novos mestres é: 1. O falar; 2. A agitação; 3. A leviandade; 4. A precipitação; 5. O rigor e a severidade; 6. A impaciência; 7. A aversão a alguns; a acepção de pessoas; 8. A lentidão; 9. A negligência; 10. A frouxidão; 11. O desânimo fácil; 12. A familiaridade; 13. As preferências e amizades particulares; 14. O espírito de inconstância e a improvisação; 15. O exterior desconcentrado, avoado ou pregado, fixo nalgum ponto (LA SALLE, 2012. GE 25, 1, 2).

> As coisas que são precisas adquirir são: 1. Coragem; 2. Autoridade e firmeza; 3. Circunspecção: exterior grave, digno e modesto; 4. Vigilância; 5. Atenção sobre si mesmo; 6. Compostura; 7. Prudência; 8. Aspecto animador e atraente; 9. Zelo; 10. Facilidade para falar, expressar-se com clareza, ordem e ao nível dos meninos aos quais se ensina (LA SALLE, 2012. GE 25, 3, 0).

No tempo de La Salle, as oportunidades de estudos pessoais e de preparação das

aulas eram consideradas uma espécie de formação permanente para os mestres. La Salle, junto aos seus professores, tinha como objetivo manter e garantir a qualidade do ensino nas escolas (CORBELLINI, 2006).

O ideário educativo Lassalista resulta da construção que foi se revitalizando ao longo de mais de trezentos anos de história, desde La Salle até os dias atuais, na qual se prima pela qualidade da educação lassalista, cujo desafio é fazer isso acontecer nas escolas.

Os ensinamentos de João Batista de La Salle continuam inspirando os educadores, como mostra o relato da prática da professora Sílvia Schiavenin:

> Como professora, estou na Escola La Salle Carmo desde o início da minha vida profissional. Toda minha formação pedagógica se deu junto a esse Colégio, onde eu vivencio os verdadeiros valores cristãos, e é a partir desses valores que meu fazer docente se constitui. Tendo como base os princípios lassalistas da Fé, da Fraternidade e do Serviço, sempre procuro, durante as minhas aulas, ter como modelo a pessoa de Jesus Cristo, desenvolvendo a consciência dos educandos, para que estes façam a diferença no aqui-agora e para que sejam participativos e cientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa. Também envolvo os estudantes em atividades relativas ao bem-estar, pois é necessário que eles convivam com as pessoas que estão junto a eles, sendo solidários e ajudando a todos aqueles que necessitam de auxílio. Busco, essencialmente, que os educandos acreditem no outro, na vida, na partilha do amor e, principalmente, em Deus, e que nós tenhamos sempre Jesus Cristo vivendo em nossos corações. Viva Jesus em nossos corações. Para sempre!

Na fala da professora, expressam-se a identidade e o carisma lassalistas por meio da formação humana e cristã, a qual permeia o processo educativo, os ambientes, os espaços e as pessoas. Ressaltam-se a vivência dos princípios e dos valores cristãos, a convivência e a realização da Missão Educativa como um lugar privilegiado da relação entre educador e educando. O núcleo central da Identidade Lassalista fundamenta-se na Fé, na Fraternidade e no Serviço.

O Carisma Lassalista vivido e expresso pelos referidos colaboradores comunga e dialoga com os objetivos da Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile (2014b, p. 9), que tem como finalidade “atualizar e compartilhar a pedagogia através do carisma” e “manter permanente o diálogo com a sociedade atual, tendo como referencial a história institucional e o carisma”.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o sentimento de pertença de colaboradores do Colégio La Salle Carmo, alinhou-se a Identidade Lassalista, que permeia desde a fundação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, por São João Batista de La Salle, em 1680, na França, até os lassalistas no La Salle Carmo, nos dias atuais, onde há o desafio de dar continuidade ao legado institucional com ações criativas, dinamicidade, competência e autonomia em

relação às necessidades educativas.

Quanto mais houver o sentimento de pertencimento, mais será o comprometimento de todos e melhores serão o clima e a cultura organizacional. A partir desse comprometimento, as pessoas, por sua vez, desenvolvem um desejo enorme de pertencer, estabelecendo vínculos com os demais e com a instituição, o que possibilita a qualidade profissional, com lealdade e zelo, e a vivência do espírito fraterno, próprio do Carisma Lassalista.

É perceptível, nas falas dos colaboradores, o sentimento de identificação com o La Salle Carmo, apresentando a valorização da pessoa e do fato de fazer parte do grupo de profissionais, o que permite assumir a Identidade lassalista e vivê-la, para além dos espaços do Colégio.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lima Mariana; MARQUES, Antônio Luiz; VEIGA; Ricardo Teixeira. **As dimensões múltiplas do comprometimento organizacional**: um estudo na ECT/MG. RAC, v. 4, n. 2, Mai./Ago. 2000: 133-157.

CORBELLINI, Marcos Antonio. **Obra de Deus**: e se não fosse? Canoas: Salles, Centro Universitário La Salle, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. Documentos do 45º capítulo geral. Esta obra de Deus também é nossa obra. **Circular 469**, Conselho Geral. Roma, 2014.

LA SALLE, João Batista de. **Obras completas**. Canoas: Unilasalle Editora, 2012.

PREVEDELO, Ariana Aguiar. **Sentido de pertença em uma escola jesuíta**: contribuições do design thinking para o projeto de intervenção. 96 f. Dissertação (mestrado em gestão educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2020.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta educativa lassalista**. Porto Alegre, 2014.

SALAME, Marcelo; CASAGRANDE, Cledes Antonio; FOSSATTI, Paulo. Reflexões teórico-práticas sobre a educação do presente e futuro. V. II. In CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Fraternidade, diálogo e solidariedade nos escritos pedagógicos de João Batista de La Salle**. Universidade La Salle: Canoas, 2018.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: MATERIAIS MANIPULÁVEIS OU DIGITAIS PARA A COMPREENSÃO DE CONCEITOS E O ENSINO DE MATEMÁTICA BÁSICA

Data de aceite: 01/12/2021

Francine Abreu Guerra
Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Caxias do Sul, especialista em Metodologias de ensino de Física e Matemática pela UNINTER e licenciada em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Matemática do Ensino Médio no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

"Os principais desafios no ensino e aprendizagem de matemática para estudantes com deficiência, além de apresentar algumas possibilidades a fim de reduzir esses problemas, resgata a importância da formação inicial e continuada docente."

1 I INTRODUÇÃO

A Matemática é uma ciência que, por meio de seus conceitos, conduz o aluno à exploração de ideias e a estabelecer relações entre fatos, de modo a entender, explorar e a se desenvolver no mundo real. Segundo a Nova Base Nacional Curricular (BNCC, 2017) é uma ciência cujo conhecimento é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos e cientes de suas responsabilidades sociais.

Diante dessa importância, é necessário que o saber matemático seja uma construção possível para todos com domínio de conceitos básicos como: somar, subtrair, multiplicar e dividir e de outros que contribuam para o desenvolvimento de habilidades que requerem um sentido lógico e o pensamento matemático. Para isso, faz-se necessário que os estudantes desenvolvam, desde pequenos, a habilidade de pensar logicamente.

A Matemática não é uma ciência cristalizada e imóvel; ela está afetada por uma contínua expansão e revisão dos seus próprios conceitos. Não se deve apresentar a Matemática como uma disciplina fechada, homogênea, abstrata ou desligada da realidade. Ao longo do tempo, ela esteve ligada a diferentes áreas do conhecimento, respondendo a muitas questões e necessidades do homem, ajudando-o a intervir no mundo que o rodeava. Porém, mesmo com tal importância, a disciplina da Matemática tem, às vezes, uma conotação negativa que influencia os alunos, alterando até mesmo em seu percurso escolar. Eles sentem dificuldades na aprendizagem da Matemática e, muitas vezes, são reprovados nessa disciplina, ou então, mesmo que aprovados, sentem dificuldades em utilizar o conhecimento "adquirido", em síntese, não conseguem efetivamente ter acesso a esse saber de fundamental importância. (SANTOS, *et al.* 2007).

A aprendizagem de noções e conceitos

em Matemática envolve distintas competências cognitivas e, dessa forma, é importante que as estratégias didáticas utilizadas para o seu ensino considerem os conhecimentos que os estudantes já possuem, ou a falta daqueles que são estruturantes para novas aprendizagens e as situações emocionais que afetam o seu desempenho. Nesse contexto, baseado no pensamento Vygotskyano, o papel do professor, em relação à aprendizagem de matemática, é o de procurar alternativas para aumentar a motivação, a autoconfiança, a organização, a concentração, a atenção, o raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, desenvolvendo a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas por intermédio de atividades que aproximem os conteúdos do mundo do educando, o que pode ser propiciado por meio de jogos, material concreto, atividades de fixação, *softwares*, entre outros.

Proporcionar o desenvolvimento de competências matemáticas para a vida em sociedade, preparar o jovem para a vida adulta, estimular a reflexão sobre a importância do conhecimento matemático para o cotidiano, aprimorar habilidades de resolução de problemas, utilizando modelos ou da lógica matemática e desenvolver a capacidade de estipular relações, inclusive com outras áreas do conhecimento são propósitos fundamentais para a educação matemática, relacionados às necessidades do mundo atual, citados por Godoy e Santos (2012).

O estudante, nesse processo de aprendizagem, nos diferentes anos de sua educação básica, precisa compreender os conceitos, desde os mais básicos a outros mais elaborados, seguindo uma continuidade e uma complexificação que seja natural ao nível de desenvolvimento em cada etapa da sua escolarização. Berlinghoff (2010) aponta que cada etapa do desenvolvimento da Matemática é construída com base naquilo que veio antes, impulsionada pelas necessidades que surgem no desenvolvimento dos novos conceitos. Assim, um estudante terá mais ou menos dificuldade de aprendizagem em um novo conteúdo, a partir do que foi entendido e ficou retido de conceitos básicos anteriores.

Nesse contexto, a ação do educador deve estar alinhada às mudanças e avanços das novas gerações. Para isso, é necessário que ele domine os conceitos/conteúdos que vão ensinar e que tenha competência pedagógica para alicerçar a sua atuação, em base sólida, devendo assim, estar em constante aprimoramento, atualizando e fortalecendo sua formação continuada. O fato é que, nem sempre, o educador que ensina a Matemática tem formação nessa área. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na grande maioria, as aulas são ministradas na forma de unidocência e a formação das professoras atuantes, citando como exemplo as da escola à qual foi desenvolvida esta pesquisa, deu-se em Pedagogia, um curso que não aborda suficientemente o desenvolvimento do conhecimento matemático.

A qualidade da educação está diretamente ligada ao preparo, ao empenho e à atualização do professor, o que vai ao encontro de sua formação inicial e de seus processos de aprimoramento. A formação continuada ofertada aos professores pode conduzir à

ressignificação dos conhecimentos e a uma produção pelos próprios de saberes reflexivos e apropriado ao seu cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores é uma possibilidade de estimular o saber pedagógico, ainda mais se for propiciado a eles criar e recriar situações, materiais, ferramentas e conhecimentos específicos baseando-se na relação do sujeito com o objeto de estudo em questão.

Sendo assim, é primordial proporcionar formações que possibilitem aos professores dos anos iniciais ressignificarem conceitos básicos da Matemática, a fim de compreenderem a sua construção, o que contribuiria para que (re)elaborassem estratégias, metodologias ou técnicas para auxiliar a diminuir lacunas de aprendizagem de conceitos matemáticos nos primeiros anos, conforme evidenciam os docentes, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. É possível pensar que muitas dessas dificuldades sejam decorrentes da falta ou da forma inadequada de desenvolvimento de conceitos matemáticos propostos para serem abordados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, das estratégias didáticas utilizadas e das condições emocionais do estudante no momento da aprendizagem.

É comum ouvir de professores que os alunos apresentam dificuldades de raciocínio e de reconhecimento de ideias fundamentais relacionadas às operações básicas que supostamente deveriam ter sido aprendidas em anos anteriores.

Na Matemática, aprender resulta em atribuir significado aos conceitos, às ideias e aos números e a ser capaz de aplicá-los em situações do cotidiano. Para Charnay (1996, p. 38) “o aluno deve ser capaz, não só de repetir ou refazer, mas também de ressignificar em situações novas, de adaptar, de transferir seus conhecimentos para resolver novos problemas”.

No ano de 2016 e início de 2017, em momentos de formação pedagógica do Colégio La Salle Carmo, pôde-se perceber uma grande preocupação entre os professores, referente a lacunas de matemática básica presentes nos anos finais do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio. Ao se discutir sobre motivos e possíveis soluções, a grande maioria das professoras relatou ter dificuldades em criar novas estratégias para ensinar operações básicas, visto que é comum ter estudantes que precisam de uma abordagem mais contextualizada e construtiva para atribuir significado aos conceitos tratados. Como alternativa para enfrentar e reduzir tais dificuldades e conflitos vivenciados por esses professores, foram propostos encontros de formação com o objetivo de proporcionar a professoras dos anos iniciais a ressignificação de conceitos de matemática básica e, com isso, a criação de diferentes estratégias para o ensino.

Na educação há uma atitude natural de comprometimento nas condutas próprias do professor. Por isso, pensou-se em auxiliá-los a ressignificar conceitos básicos da Matemática e da ação pedagógica, para, com isso, planejar novas estratégias que contribuíssem na (re) significação dos conteúdos básicos também para o estudante.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo relatar brevemente o

desenvolvimento e a investigação da formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio La Salle Carmo, para o aperfeiçoamento do entendimento das quatro operações básicas, como forma de aprimorar as condições de ensino, promovendo a (re)construção desses mesmos conceitos básicos e os resultados que esta formação trouxe no contexto de ensino e aprendizagem de Matemática dos anos iniciais.

2 | REFERENCIAIS TEÓRICOS DO ESTUDO

A Matemática faz parte da vida de todos desde as experiências mais simples como contar, comprar, operar sobre quantidades até em aplicações mais complexas advindas de profissões que a utilizam como ferramenta. Como ciência, comporta relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade de instigar a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, proporcionando a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. A aprendizagem de Matemática relaciona-se com conhecimentos prévios adquiridos por ensinamentos ou por bagagens advindas de vivências. Quanto mais significativa a aprendizagem dos conceitos iniciais, melhor será a compreensão de conceitos futuros. Com toda essa ênfase, a importância da Matemática na escola tem sido justificada pela sua aplicabilidade diária e utilidade prática, sendo essencial seu entendimento nos sentidos concreto e abstrato.

O ensino da Matemática tem passado por diversas mudanças e reestruturações, porém as dificuldades na aprendizagem e na significação dos conceitos continuam sendo apresentadas pelos educandos nos diferentes níveis do ensino. Percebe-se que quanto menos aplicada menos aproximada ao cotidiano do aluno, ou seja, apenas como matemática abstrata, menor o entendimento e menor a construção do conhecimento. Segundo a BNCC (2017, p. 265): "[...] relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da Matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações.

A Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, de fato, de fundamental importância. A criança quando inicia sua experiência escolar traz vivências que contribuem no desenvolvimento das novas aprendizagens. De acordo com Piaget (1983), a criança possui um papel ativo na construção de seu conhecimento. O desenvolvimento cognitivo, que é a base da aprendizagem, dá-se pela assimilação e acomodação. O papel do professor é, então, o de criar situações compatíveis com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, pois para Piaget (1983), o conhecimento é construído a partir de experiências. O professor deve ser mediador nesse processo,

provocando o desequilíbrio na mente do aluno, para que ele ao buscar o equilíbrio tenha a oportunidade de agir e reagir. As atividades de aprendizagem devem possibilitar ao educando a busca pessoal de informações, o levantamento de hipóteses, as possíveis soluções e a interação de ideias com seus colegas.

Para Moran (2007, p.21) "a educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas". Dessa forma, a mediação do professor nas propostas pedagógicas é fator fundamental para este nível de ensino. Quanto mais concreto, mais aproximado da realidade do aluno, mais atividades diferenciadas forem propostas, melhor será a assimilação dos conceitos e a relação e aplicação desses com diferentes situações do cotidiano.

3 | O PLANEJAMENTO DO CURSO

Como fonte de dados, foram planejados diversos instrumentos que, aplicados em diferentes momentos, produziram os componentes centrais do processo desta pesquisa, que são os registros que embasam os resultados, o alcance dos objetivos e a construção da resposta para a questão de pesquisa. Inicialmente, foi realizada uma entrevista aberta, por meio de uma roda de conversa, por acreditar-se que, dessa forma, fosse possível perceber a sensibilidade didática e pedagógica dos participantes, bem como as suas inquietações, sem a interferência da pesquisadora, propiciando a livre resposta dos entrevistados. Como aponta Gil (2009), nas entrevistas abertas, tanto as questões quanto a sua sequência são pré-determinadas, mas os entrevistados respondem livremente.

A roda de conversa foi realizada com professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, em um horário combinado e no local de trabalho, que é a escola onde aconteceram a formação e a pesquisa. Esta roda de conversa serviu para revelar aspectos favoráveis e fragilidades das professoras participantes em relação ao ensino e à aprendizagem de Matemática, identificar quais conteúdos de Matemática elas gostariam de ressignificar ou aprender, bem como sobre outras formas de ensinar, perceber concepções e proximidades delas com diferentes materiais concretos/lúdicos/tecnológicos no ensino de Matemática, bem como para, a partir das falas, conhecer um pouco do perfil dos alunos que chegam ao terceiro ano e como elas esperam que eles devem concluir para estarem aptos a enfrentarem o ano seguinte em relação às aprendizagens matemáticas. Para as professoras dos 2º e 4º anos do Ensino Fundamental foi solicitado que respondessem um questionário, disponibilizado em um formulário do *google drive*, com o qual se buscou caracterizar o aluno que, respectivamente, inicia e finaliza o 3º ano do Ensino Fundamental.

Os diagnósticos, previamente realizados e analisados, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, serviram como orientadores para a elaboração da proposta de um curso de atualização didático pedagógicas, que possibilitam aos docentes a ressignificação de conceitos básicos de Matemática, com ações que propiciam a (re)

construção e com discussões e reflexões sobre estratégias e metodologias que colaborem para a aprendizagem.

Como primeira formação continuada com este propósito, na escolar participante, o curso, denominado de “Desvendando a Matemática”: fundamentos e estratégias de ensino das quatro operações básicas foi planejado para professores dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, construindo-se, para o seu desenvolvimento, uma sequência didática aplicada em 24 horas de formação, divididas em seis encontros presenciais e com atividades a distância, no qual foram considerados os seguintes conteúdos: conceito de número, conservação de quantidades (base 10 e outras) e compreensão das quatro operações.

O curso foi desenvolvido em três etapas, a primeira, a saber: referente à ressignificação dos conteúdos propostos, abordados nas dimensões teórica e da transposição didática, com apoio de materiais manipuláveis e digitais, integrando-se o caráter lúdico, que é adequado à característica dos estudantes dos anos iniciais; a segunda, de criação de modelo padrão para a produção de guias didáticos de utilização de materiais, de manuseio ou digitais, selecionados ou confeccionados durante o curso; e a terceira etapa: em que foram analisados, coletivamente e com sentido de identificar possibilidades de aprimoramento, os planos das professoras, aplicados no ano vigente, para o replanejamento das práticas pedagógicas com integração de materiais de apoio apresentados durante a realização do curso.

As etapas do curso foram planejadas e integradas em uma sequência didática tomando-se, como referência, o material do Pró-Letramento em Matemática, que é um curso disponibilizado no portal do MEC, cuja proposta de formação considera o pensar juntos, trabalhar em conjunto, trabalhar individual e as conclusões, momento de síntese com relatos e relatórios em que as participantes explanam o aproveitamento das atividades realizadas.

4 | OS ENCONTROS DO CURSO

O primeiro encontro foi planejado na forma de um circuito de desafios teóricos, lúdicos, com materiais manipuláveis sobre os conteúdos que seriam abordados no curso, cujo objetivo foi o de identificar conhecimentos prévios e as dificuldades das professoras participantes. O circuito foi composto por quatro atividades. As participantes foram organizadas em duplas e cada uma delas permaneceu de 7 a 10 minutos em cada atividade, sendo que o tempo foi de acordo com a interação e o desenvolvimento das atividades. Em cada atividade, foi solicitado que as professoras fizessem anotações iniciais sobre as atividades propostas, sobre a compreensão dessas e sobre seus questionamentos iniciais referente aos conteúdos matemáticos envolvidos.

Os quatro encontros seguintes tiveram o objetivo de fundamentar a construção do

conceito de número, de bases numéricas e das quatro operações, que foram divididas em adição e subtração e multiplicação e divisão. Para cada conteúdo indicado foi utilizado um encontro. As atividades foram planejadas visando à compreensão dos conceitos, mediante a interação, a utilização de materiais de manuseio, bem como a análise de sua aplicação no ensino de Matemática sempre com o incentivo de recursos digitais e manipuláveis para o ensino de tais conteúdos.

Para o segundo encontro o conteúdo abordado foi o conceito de número e como materiais manipuláveis ou digitais foram propostas as atividades listadas abaixo:

Figura 1 - Números e Numeral.

Fonte: autora (2018).

Figura 2 - Representação dos números no QVL de garrafas.

Fonte: autora (2018).

Dando sequência às ressignificações, o terceiro encontro foi desenvolvido a partir dos conceitos de bases numéricas, iniciando pelos conhecimentos prévios das professoras em relação à BASE 10 e na sequência com atividades concretas e abstratas de transformações de números em diferentes bases, utilizando bases binárias, ternária, quaternária, entre outras. Nesta atividade, foi utilizado um material para estudo dirigido e materiais manipuláveis como copos plásticos e feijões, como ilustra na figura abaixo.

Figura 3 – Material concreto utilizado na atividade de mudanças de bases.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

No quarto encontro os conteúdos estudados foram as operações de adição e de subtração. Primeiramente, foram realizadas trocas de experiências em relação ao ensino das operações citadas e após, foram manipulados e analisados os seguintes materiais:
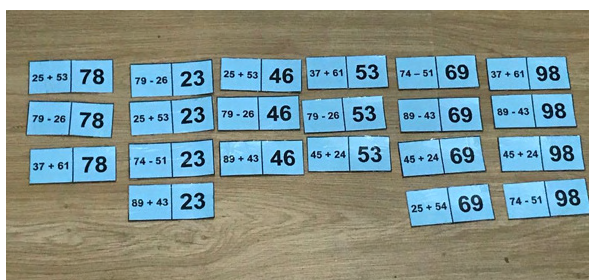
Figura 4 - Dominó da adição e da subtração.

Fonte: autora (2018).
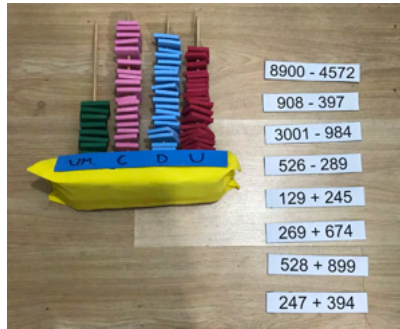
Figura 5 - Operações no ábaco de pinos.

Fonte: autora (2018).

O quinto encontro foi desenvolvido a partir dos conceitos de multiplicação e de divisão. Inicialmente, trocas de experiências e discussão de dificuldades no ensino e aprendizagem foram realizadas e após os materiais citados abaixo foram utilizados para auxiliar na ressignificação de tais conteúdos.

Figura 6 - Roleta da tabuada.

Fonte: autora (2018).
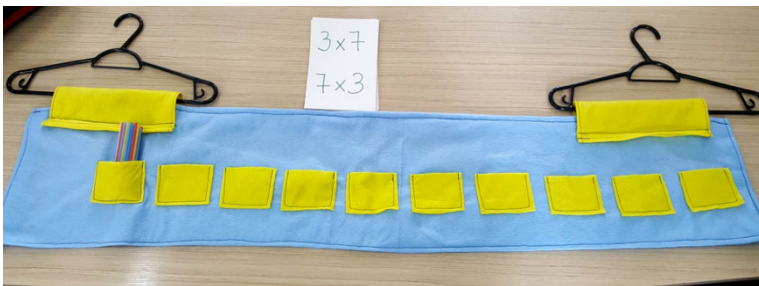
Figura 7 - Painel da tabuada.

Fonte: autora (2018).

No último encontro, foram selecionados materiais e jogos que auxiliam nas aprendizagens dos alunos referentes aos conceitos propostos. Solicitou-se que as professoras fizessem uma análise mais rigorosa para essas atividades, verificando aplicabilidades, adaptações para seu ano de atuação, habilidades desenvolvidas com a utilização dos materiais como estratégia de ensino, vantagens e desvantagens da utilização dos materiais, entre outros aspectos.

A avaliação das aprendizagens das docentes participantes do curso se deu como um processo contínuo com registros tomados em instrumentos e registros desenvolvidos ao longo do curso: análise dos conhecimentos prévios apresentados nas atividades do circuito inicial, diários produzidos individualmente, guias de utilização de materiais educacionais, reestruturação coletiva de um plano de aula, conforme modelo da instituição em contexto, autoavaliação sobre as aprendizagens, o envolvimento na realização das atividades e da proposta de formação realizada e parecer de avaliação do curso.

A análise dos conhecimentos prévios dos conteúdos propostos na atividade inicial teve como objetivo desenvolver um comparativo em relação aos questionamentos e conhecimentos iniciais do conteúdo proposto e as aprendizagens adquiridas e construídas ao longo do curso por meio do parecer final. Para Piaget (1983), para que um novo instrumento lógico se construa, é preciso sempre instrumentos lógicos preliminares; quer dizer que a construção de uma nova noção supõe sempre substratos, subestruturas anteriores e isso por regressões indefinidas

5 I ANÁLISE DOS DADOS

A Matemática está presente na vida das pessoas e em diferentes outras áreas do conhecimento; assim torna-se importante identificar por que os alunos apresentam dificuldades no seu aprendizado. E as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem da Matemática são muitas, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Para as professoras entrevistadas as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos estão relacionadas à interpretação do que leem; em como dar sentido aos conceitos que precisam aprender; em relacionar a prática do material concreto com o conteúdo estudado; e em aproximar os conteúdos à sua realidade.

Estes aspectos, relatados pelas participantes, estão de acordo com Sánches (2004), ao afirmar que os alunos precisam desenvolver habilidades de atenção, percepção, interpretação, memorização, análise e que consigam desenvolver diferentes estratégias de resolução de uma mesma situação. O desenvolvimento dessas habilidades e as relações que a criança faz com o seu cotidiano está diretamente relacionado com a forma de ensinar, com as estratégias utilizadas, com os tipos de materiais e com os incentivos do professor na mediação que estabelece em sala de aula.

Ser professor vai além de saber expor um conteúdo, passar exercícios e elaborar

uma prova. Ser professor significa ser estrategista, no sentido de planejar, estudar, selecionar, organizar e propor os melhores meios que facilitem e conduzam os alunos à apropriação do conhecimento, levando em conta as diferentes formas de aprender, a heterogeneidade das turmas quanto ao desenvolvimento das habilidades relacionadas à aprendizagem matemática e ao desenvolvimento do raciocínio lógico.

Ao serem questionadas sobre quais conteúdos são mais difíceis para os alunos aprenderem e quais são mais difíceis para serem ensinados foram destacados para o aspecto aprendizagem: conceito de número; base 10; resolução de problemas com as quatro operações e frações e números decimais. Quanto ao ensino, os destaques foram: multiplicação e divisão; adição com reagrupamento; base 10; e frações e números decimais.

O processo ensino-aprendizagem tem 'mão dupla', isto é, o professor deve conduzir a aprendizagem e o aluno precisa aprender. A relação professor-aluno é fundamental para os resultados na aprendizagem, essa relação envolve aspectos cognitivos e socioemocionais, requerendo do professor competências e habilidades para conduzir o aluno ao estudo e à apropriação dos conhecimentos. Anastasiou e Alves (2006) lembram que compreender o real significado de ensinar é fundamental para a ação docente. É preciso que se tenha bem claro que o ensino somente é real quando está acompanhado da aprendizagem. Quando existe apenas a tentativa de ensinar, quando a preocupação do professor está centrada apenas na sua ação, em geral, a ação docente resulta no fracasso do aluno.

Diante das dificuldades, que manifestaram, de aprendizagem dos alunos, foi perguntado às professoras quais ações de mobilização são utilizadas em suas aulas? Dentre as respostas dadas pelas docentes, o que mais se constatou foi de que elas buscam formas diferentes de explicar o mesmo conteúdo, mostrando diferentes caminhos de resolução que chegam ao resultado esperado. Afirmam buscar diferentes recursos, como vídeos, materiais concretos e imagens que ilustrem o conteúdo proposto, apresentam diferentes exemplos, procurando aproximar-se da realidade dos alunos. Esses procedimentos são comuns ao grupo de professoras, e quase que na totalidade, disseram que questionam os alunos ao invés de responder quando perguntam, para fazer com que reflitam e encontrem um caminho para obter o que procuram.

A utilização de materiais concretos em sala de aula pode ser um recurso significativo e contribui para dar significado ao que foi aprendido. Para isso, o papel do professor é relevante. D'Ambrosio (2011) afirma que realmente é difícil motivar os alunos com fatos e situações do mundo atual. Cabe ao professor criar situações práticas em que os alunos se motivem e criem o gosto pela Matemática. Compete a eles coordenar as situações de aprendizagem e provocar reflexões sobre o aprender, mantendo uma postura crítica e investigativa dos conhecimentos.

Entretanto, quando questionadas sobre quais as dificuldades encontradas como professoras de Matemática, as respostas tiveram dois focos: umas relataram sobre a dificuldade de adaptar atividades concretas ou relacionar os conteúdos ao cotidiano e

outras referiram a dificuldade de ensinar a compreender, interpretar e aplicar a Matemática. Segundo Cunha (2009), o elo entre o professor e o aluno se estabelece mediante a metodologia utilizada e, quando o professor acredita nas potencialidades de seu aluno e está preocupado com sua aprendizagem, ele busca e oferece práticas de ensino adequadas.

Pensar em ensinar Matemática requer propor estratégias que mesclam teoria e prática, num planejamento de aulas mais leves, alegres e atrativas. Para Dante (2005, p.60) "devemos criar oportunidades para as crianças usarem materiais manipulativos (...). A abstração de ideias tem sua origem na manipulação e atividades mentais a ela associadas".

O uso de materiais didáticos que levam o aluno a tocar, sentir, manipular e movimentar colaboram para construir a representação de uma ideia. Com o material manipulável as atividades mecânicas e repetitivas podem ser substituídas por situações com mais dinamismo e significados. Nesse contexto, o aluno torna-se sujeito de sua própria aprendizagem e o professor mediador num espaço de interação e apropriação do conhecimento trabalhado.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse presente trabalho, buscou-se desenvolver um curso de formação às professoras de anos iniciais do ensino fundamental sobre matemática básica, buscando auxiliar no aprimoramento de suas aprendizagens e do planejamento de suas práticas e proporcionar a essas professoras a ressignificação de conceitos de matemática básica e, com isso, a criação de diferentes estratégias para o ensino. Foi utilizada uma metodologia de pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de uma proposta de sequência didática, em que a sala de aula invertida foi fundamental para que as docentes se apropriassem do conteúdo que seria proposto e ao mesmo tempo trouxessem suas percepções referentes às facilidades e às dificuldades referentes ao ensino e aprendizagem. Além disso, os encontros foram, na sua maior parte do tempo, desenvolvidos com atividades práticas com a manipulação dos materiais propostos, a fim de estimular a criatividade, a adaptação e a promoção de novas metodologias de ensino para os conteúdos da Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mascarenhas (2012, p.46) que afirma que "a pesquisa qualitativa é útil quando queremos descrever nosso objeto de estudo com mais profundidade.".

Essa pesquisa apresentou uma relação dinâmica entre a realidade dos docentes em sala de aula, suas habilidades como eternos aprendizes e necessidades como docentes em relação ao ensino da Matemática.

Analisando os resultados obtidos, pode-se perceber que o uso de materiais manipuláveis como jogos, materiais concretos e digitais, estimulam o envolvimento do aluno com o que lhe é proposto, como verificou, também, Grando (2000, p. 26), que "o interesse pelo material do jogo, pelas regras ou pelo desafio proposto envolvem o aluno,

estimulando-o à ação.”

A Matemática é vista como uma ciência desafiadora, ligada a fortes demonstrações da sua exatidão rigorosa. D’Ambrósio (1996, p.113) fala que “a Matemática tem sido conceituada como a ciência dos números e formas, das relações e das medidas, das inferências e suas características apontam para precisão, rigor, exatidão”. Entretanto, observou-se, durante os encontros, nas falas e nas atitudes das professoras, que se pode chegar a relações de exatidão de modo atrativo, fazendo com que o aluno participe do processo.

É possível que o professor desenvolva métodos de ensino que envolvam os alunos de forma atrativa. A proposta deste trabalho visava exatamente isso, mostrar aos professores propostas metodológicas que possam ser aplicadas ou adaptadas, e que mostrem que a criatividade é um ponto favorável no ensino da Matemática.

Na visão de Skovsmose (2001), ensinar uma matemática mais significativa e voltada para os interesses sociais é educar democraticamente, visando alcançar a todos, para que a sociedade possa participar, discutir e refletir as influências dessa ciência no dia a dia. Ressignificar a Matemática, tirando-a da memorização abstrata, é envolvê-la na sua construção e na comunicação com a realidade, é torná-la uma ciência de uso cotidiano ao alcance de todos.

Durante os encontros foi sempre possível contar com a interação das professoras, realizando trocas de suas experiências, de dificuldades e de habilidades de cada uma, proporcionando interações positivas, desenvolvendo um crescimento mútuo; ao buscarem analisar as propostas de materiais do curso e pensar nas possíveis adaptações para aplicações das atividades e em estratégias de ensino diferenciadas para seus alunos, a fim de criar um ambiente cada vez mais estimulante, atrativo e compreensivo para os educandos.

Pode-se concluir com o desenvolvimento e aplicação do curso que os objetivos propostos foram alcançados e foi possível perceber que cursos de formação contribuem no aprimoramento das aprendizagens de professores e favorecem para o planejamento de futuras práticas.

Com essas conclusões, pode-se dizer que o trabalho desenvolvido possibilitou promover e potencializar as práticas didáticas das professoras participantes, de forma a estimulá-las a construir com criatividade suas aulas, vislumbrando com isso propor cursos práticos de formação de Matemática básica a professoras dos anos iniciais, auxiliando significativamente no aprimoramento de suas aprendizagens e do planejamento de suas práticas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das GC; ALVES, LP (orgs.). **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, 2003.

BERLINGHOFF, William P; GOUVEA, Fernando Q. **A matemática através dos tempos.** 2.ed. São Paulo: Blucher, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6003-fasciculo-mat&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CHARNAY, Roland. **Aprendendo (com) a resolução de problemas**. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org). Didática da Matemática: Reflexões Psicológicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Cap. 3, p. 36-47.

CUNHA, M. I S. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, M. I S. **Formação de professores: um desafio para o século XXI**. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009

D'AMBROSIO, Beatriz. **Conteúdo e metodologia na formação de professores**. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. (Org.). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM – PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005, p. 20-35.

D'AMBROSIO, B. S**. Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasilia. 1989. P. 15-19.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática da teoria à prática**: uma breve introdução da matemática e sua história. 17. ed. São Paulo: Papirus Editora, 20011.

DANTE, L.R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2005.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GODOY, Elenilton Vieira & SANTOS, Vinício de Macedo. **O cenário do ensino de Matemática e o debate sobre o currículo de Matemática. Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 253 – 280, jul. – dez. 2012. Acesso em: 23 out. 2020.

GRANDO, R.C.O **Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula.** 2000. 239f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia Científica.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: . Acesso em: 30 maio 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 3 ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. **Novos modelos de sala de aula.** Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos_aula.pdf > Acesso em: 04 mar 2020.

PIAGET, J. **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia**; Problemas de psicologia genética. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagens e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

SANCHEZ, Jesús Nicasio Garcia. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Josiel Almeida; FRANÇA, Kleber Vieira; SANTOS, LSB dos. **Dificuldades na aprendizagem de Matemática**. Monografia de Graduação em Matemática. São Paulo: UNASP, 2007.

SKOVSMOSE, Olé. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001. 160 p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CAPÍTULO 4

O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE - UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA REALIZADA A PARTIR DO PROJETO BEM-ESTAR DO COLABORADOR LASSALISTA

Data de aceite: 01/12/2021

Daniela Biondo
Formada em Licenciatura em Educação Física, Centro Universitário da Serra Gaúcha-FSG, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Caxias do Sul, Pós-Graduada em Orientação e Inspeção Escolar. Coordenadora de Turno no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Leandro Moterle
Formado em Filosofia - bacharel pela Universidade de Caxias do Sul. Coordenador de Pastoral no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Vanessa Lazzaron
Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Orientação Educacional. Coordenadora do Turno Integral no Colégio La Salle Carmo

"O bem-estar do colaborador lassalista parte do conceito que no ambiente escolar a principal missão dos profissionais da educação é cuidar constantemente da aprendizagem e do bem-estar dos seus alunos. Cuida para que cada um se desenvolva, investiga possibilidades, dedica tempo e esforços para que os estudantes cresçam emocional e intelectualmente, porém, somos desafiados a cuidar também dos cuidadores."

1 I INTRODUÇÃO

O tema da saúde do educador vem sendo pesquisado com um mais rigor científico a partir dos últimos quinze anos e tem se intensificado com a Pandemia da Covid-19. Entretanto, percebe-se em nosso meio que não há dados nem encaminhamentos suficientes, numa perspectiva de avanço de soluções, para melhoria das condições de trabalho a que os professores estão submetidos, o que está levando a que alguns adoeçam.

A saúde do educador, até então, nunca foi levada a sério em consideração na construção das políticas públicas, propostas em nível de sistemas de ensino e em algumas unidades escolares, o que se pode considerar como uma falha (ou omissão) por parte dos órgãos responsáveis pela criação e implantação de propostas pedagógicas.

De acordo com Nóvoa (1995), as transformações sociais, políticas e econômicas foram rápidas e acentuadas, lançando novos caminhos ao sistema de ensino e aos docentes de forma mais acentuada a suas capacidades de respostas a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e global. Essa situação levou a que muitos educadores sentissem cada vez mais a necessidade de se ajustarem às novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais, com o que, atualmente, as pessoas e as organizações lidam com níveis de mudanças

sem precedentes no seu ambiente de trabalho.

Uma nova encenação pós-moderna, com as diversas mudanças na prática docente, tem gerado tensão e desconforto, com um forte sentimento de agressividade. As reações são diversas, mas em qualquer caso, o termo mal-estar poderia resumir os sentimentos dos grupos docentes perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obriga a refletir sobre sua ação. (ESTEVE,1999).

Frente a essa realidade, agravada pela pandemia da Covid-19, evidencia-se a importância e a necessidade de mais investimento no cuidado do colaborador lassalista, por meio de ações concretas voltadas ao bem-estar dos colaboradores. A partir da premissa “Ensinar a bem viver” (LA SALLE, 2012), emerge o projeto “Saúde e bem-estar do colaborador Lassalista”, visando à importância de prestar assistência nas áreas que envolvem melhoria de qualidade de vida a partir da reflexão sobre o quanto precisamos nos cuidar e nos manter saudáveis para que possamos cuidar bem do outro (educandos, pais, colegas, família).

Portanto, o presente estudo, de revisão de literatura, objetiva analisar o projeto saúde e bem-estar pessoal e profissional do colaborador lassalista, do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS. A análise documental será feita por meio da análise de conteúdo proposto por Bardin (2004).

2 I REFERENCIAL TEÓRICO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conforme Delors (1998), reconhece o quanto é cobrado do corpo docente: “A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas.” (DELORS, 1998, p. 155). A UNESCO reconhece que é preciso fornecer condições para que os docentes realizem tudo que se espera deles, e que os professores reivindicam, com razão, melhores condições de trabalho e instrumentos adequados para a realização das suas diversas funções.

Para além das funções técnicas, pedagógicas, administrativas, legais e burocráticas que se desenvolvem no espaço escolar, é imperativo considerar o aspecto humano, porque na escola se desenrola o ensino e “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente. ” (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 24, grifos dos autores).

Para Libâneo (2004) é necessário que a escola favoreça o cumprimento dos objetivos e assegure boas condições para a realização do trabalho docente. No entanto, as manchetes dos jornais e, neste estudo, os resultados das pesquisas apontam para a grande dificuldade que os professores enfrentam ao trabalhar em instituições minimamente

insalubres e inadequadas para o exercício docente - o que acaba por contribuir com o mal-estar do educador.

Esteve (1999) popularizou o termo mal-estar na educação e no seu entendimento, o mal-estar docente é uma expressão empregada para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam o professor e é o resultado das condições psicológicas e sociais em que a docência é exercida, em razão da mudança social acelerada.

Esteve (1999) considera que há fatores que contribuíram com essa mudança, e podem ser de primeira ou de segunda ordem. Os primeiros incidem na ação direta do professor na sala de aula e modificam as condições em que seu trabalho é realizado. Eles provocam tensões, sentimentos e emoções negativas; esses fatores constituem a base empírica do mal-estar docente, de acordo com o autor. Já os segundos, referem-se ao ambiente em que o professor exerce a docência e que afetam a sua motivação. (ESTEVE, 1999).

Fossatti, Guths e Sarmento (2013, p. 276) sugerem que há outros fatores, além desses apontados por Esteve (1999) e que seriam "[...] determinantes na forma de a pessoa (re)agir perante as adversidades." Os autores explicam que:

> acreditamos que existam também fatores de terceira ordem relativos à própria pessoa do docente. Isto é, como seu modo de ser e de encarar a vida interferem diretamente em seu bem/mal estar, em sua produção de sentido e em suas competências de resiliência. (FOSSATTI, GUTHS e SARMENTO, 2013, p. 276).

Nesse sentido, estamos de acordo com o que preponderam os autores - ao considerar além dos fatores internos à sala de aula e dos fatores externos, há que se levar em conta aqueles internos à própria pessoa do docente. Eles serão determinantes para revelar o modo como o docente encara sua vida pessoal e profissional; levando a si próprio a um mal-estar ou bem-estar, a depender da produção de sentido de si mesmo.

Segundo Jesus (2006, p. 11),

> o mal-estar docente é um fenómeno dos nossos dias, quer pelo aumento brusco da percentagem de professores com sintomas de mal-estar nos últimos anos, quer pelo facto de no passado os professores não apresentarem índices mais elevados de insatisfação, stress ou exaustão do que outros profissionais.

Assis e Lima (2018, p.274) consideram que os professores se encontram "diante de um contexto hostil [...]". Isso leva ao adoecimento, desinteresse pela carreira e "os efeitos negativos dessas condições têm se manifestado na subjetividade do professor."

Nesse contexto, Timm, Mosquera e Stobäus (2010, p. 872) explicam que:

> o sentimento de autorrealização, não apenas na sua dimensão de produto, mas, principalmente enquanto processo, isto é, de que o professor sente-se permanentemente construindo a si próprio em seu processo de subjetivação, é afetado pelo mal-estar que se experimenta hoje em nosso mundo. (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2010, p. 872).

Além da subjetividade, a saúde do professor é afetada por esse mal-estar docente e, Souza, Santos e Almeida (2016, p. 85) consideram a relevância de abordar a saúde docente "[...] pois o professor desempenha uma função social, sendo o responsável pela formação intelectual, social e crítica do indivíduo e para tanto, é imprescindível que esteja em condições de cumprir com o seu papel enquanto agente transformador."

Ao se considerar a dinâmica da sociedade e o exercício da docência nesse universo tão veloz e diretamente influenciado por esse contexto, corrobora com Esteve, Guedes *et al.* (2013):

> a profissão professor tem passado, ao longo dos tempos, por mudanças que interferem de modo significativo no desempenho da função, deixando entreabertas lacunas entre o ideal e a realidade da práxis docente. Quanto a esse aspecto, emergiram nas narrativas – a desvalorização do trabalho por parte de alunos, pais e governo; sobrecarga e/ou elevada jornada de trabalho, e; ausência de material e recursos didáticos – como fatores do contexto de trabalho que inviabilizam o desenvolvimento da atividade do professor. (GUEDES ***et al***, 2013, p.50).

Dohms, Mosquera e Stobäus (2012) constataram em um estudo realizado que os fatores os quais colaboram para a crise da profissão e que geram o mal-estar docente são:

> o relacionamento com familiares de alunos; a falta de respaldo dos cuidadores; a falta de recursos materiais na escola; a indisciplina discente; as burocracias escolares e os trabalhos além da carga horárias que acabam por interferir na vida pessoal; a insatisfação com o salário; as avaliações sistemáticas dos alunos; a dificuldade em atender alunos com necessidades educacionais especiais e, principalmente a desvalorização da docência. (DOHMS; STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p.235).

Segundo esses autores, a pesquisa também mostrou que "[...] há certas características da modernidade que contribuem para o desenvolvimento do mal-estar docente, pois a profissão docente vem sendo desgastada por fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais." (DOHMS; STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p.235).

Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 263) explicam que o mal-estar "[...] é doença social que provoca a pessoal e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do *status* que se lhes atribui." Segundo esses autores, o apanhado de causas do mal-estar apresentadas em pesquisas brasileiras e internacionais, são:

> – carência de tempo suficiente para realizar um trabalho decente, se acrescem as dificuldades dos alunos e aulas cada vez mais numerosas; – trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal que é o ensinar e é fator de fadiga; – descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos; – modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade. (STOBÄUS, MOSQUERA e SANTOS, 2007, p. 263-264).

Para Assis e Lima (2018, p. 275) o mal-estar docente pode "[...] provocar sentimentos

de angústia frente ao seu trabalho, levando ao absenteísmo e até mesmo à desistência (psicológica: diminuindo o seu envolvimento, embora ainda presente na sala de aula; [...]". Rausch e Dubiella (2013, p. 1045) vão ao encontro desses autores, quando explicam que o mal-estar docente são "[...] os comportamentos que expressam insatisfação profissional, elevado nível de estresse, absentismo, falta de empenho em relação à profissão e desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, resultar em estados de depressão."

Quanto ao absenteísmo, uma das consequências é a sobrecarga de trabalho para os professores que continuam em sala. Conforme Assunção e Oliveira (2009, p. 359), os professores "[...] afastados por doença, provocam reordenamento do trabalho na escola. Os profissionais presentes terão de lidar com o aumento do volume de trabalho ao receberem em suas salas os alunos do colega que se ausentou." Percebe-se que a intensificação do trabalho é causa do mal-estar entre os docentes, que, por vezes, se ausentam do trabalho, o que leva à sobrecarga do trabalho do colega, gerando um círculo vicioso e difícil de ser rompido.

Souza, Santos e Almeida (2016, p. 85) alertam que o estresse no trabalho docente é cada vez mais frequente e que ele tende a aumentar " [...] devido às exigências que o trabalho docente acaba por implicar, pois além de ensinar, o que demanda saberes, para o professor é preciso lidar com alunos desmotivados, desrespeitosos e com pais que não se comprometem, sem falar das condições precárias [...]."

No estudo de Lapo e Bueno (2001), ao investigar a causa de abandono da profissão docente em São Paulo, explicam que embora a queixa em relação à baixa remuneração seja evidente, ela vem acompanhada pela falta de "[...] perspectivas de crescimento profissional e às péssimas condições de trabalho, aspectos claramente decorrentes do modo como o estado gere a educação e o ensino público. (LAPO; BUENO, 2001, p.73).

Essas considerações precedentes trazem as contribuições dos autores sobre o mal-estar docente. O cenário não parece ser otimista; há, porém, no sentido contrário, muitos autores que contribuem com estudos a respeito do bem-estar docente como um antídoto para o que nesse momento parece ser imutável. Aqui, neste estudo, no entanto, o foco é o mal-estar docente, por isso, apresentaremos as principais queixas e constatações trazidas pelas pesquisas que abaixo descrevemos.

3 | PROJETO BEM-ESTAR DO COLABORADOR LASSALISTA

O projeto "Saúde e bem-estar do colaborador lassalista" parte do conceito que no ambiente escolar a principal missão dos profissionais da educação é cuidar constantemente da aprendizagem e do bem-estar dos seus alunos. Cuida para que cada um se desenvolva, investiga possibilidades, dedica tempo e esforços para que os estudantes cresçam emocional e intelectualmente, porém, somos desafiados a cuidar também de cuidar dos

cuidadores.

Para tal, o projeto se justifica:

> passamos por uma transformação social e um momento único na história, onde a instabilidade gera cada vez mais situações de estresse e ansiedade. É uma pausa rápida que permitirá a autoanálise dos hábitos diários dos colaboradores e orientações para construção de uma vida mais equilibrada. Este projeto tem como estratégia estar em contínuo aprimoramento e, desse modo, atender às demandas e necessidades emergentes dos funcionários de maneira participativa, no que se refere ao tema qualidade de vida. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 01).

Em decorrência, justifica-se o objetivo que é "promover momentos e ações benéficas à saúde e ao bem-estar dos colaboradores." (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 01).

Com relação aos objetivos específicos destacamos, "a) oportunizar ações que colaborem para o bem-estar dos colaboradores; b) fomentar a conscientização da importância do autocuidado; c) instrumentalizar os colaboradores para o (re) conhecimento e os benefícios no cuidado a sua saúde." (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 01).

O Projeto "Saúde e bem-estar do colaborador lassalista" é executado a partir de parcerias com profissionais de diversas áreas: a fisioterapia, a fonológica, a nutricional, a neurológica, a espiritual, entre outras, durante o período de abril a dezembro de 2021.

> Sabemos do cansaço do colaborador para com as formações on-line. Por isso, uma vez por semana a equipe organizadora irá postar via e-mail vídeos de curta duração (10min) que terão orientações/dicas de saúde. Assim, a prática do mesmo dar-se-á no melhor momento de escolha do colaborador, que poderá optar por realizar junto com seus familiares. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 01).

No espaço educacional a equipe organizadora são os profissionais da Pastoral (PA), Coordenação do Turno Integral (CTI) e Serviço de Coordenação de Turno (SCT), cuja missão é estabelecer contato e apresentar o projeto aos profissionais das diferentes áreas da saúde. Com o aceite, os profissionais assumem o compromisso de enviar um vídeo falando da temática escolhida. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021). O Compromisso da equipe organizadora é editar os vídeos e divulgar aos colaboradores do Colégio La Salle Carmo mensalmente.

No quadro 1, apresentamos algumas das estratégias possíveis de valorização do colaborador.

Tema	Profissional
Trabalhar a conscientização da importância do alongamento e benefícios para ajustes de postura corporal.	Fisioterapeuta
Abordar a importância do cuidado com a voz e técnicas para a sua manutenção.	Fonoaudióloga
Propiciar momentos de reflexão acerca das instabilidades do cotidiano causadas pela Covid-19.	Psicóloga
Fomentar a alimentação adequada em tempos de pandemia.	Nutricionista
Promover ferramentas para auxiliar o gerenciamento do tempo.	Analista comportamental
Promover conhecimento e técnicas para controle da ansiedade.	Psiquiatra
Gerar momentos de espiritualidade o cuidado de dentro para fora	Espiritualidade

Quadro 1 – Organização das temáticas e profissionais responsáveis.

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Assim, o bem-estar do colaborador lassalista parte da

> Conscientização sobre a necessidade de assumir mais responsabilidade sobre a própria qualidade de vida se tornou indispensável. Estes novos tempos foram de bruscas mudanças nas relações pessoais, nas rotinas de vida e no trabalho. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 02).

Figura 1 – Abertura dos vídeos apresentados aos colaboradores lassalistas.

Fonte: Colégio La Salle Carmo.

Nesse contexto, o projeto apresenta-se como uma oportunidade do cuidado da saúde física e emocional dos colaboradores, principalmente, pelo fato de desafiar os envolvidos a repensar sobre o ritmo de vida diária, cuidado de si e proporcionar a busca de soluções criativas na qualidade de vida, com as dicas de profissionais especializados. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 02).

A comunicação e a divulgação dos vídeos ocorre semanalmente, pelo *e-mail* institucional e nos grupos de *whatssap* da comunidade educativa.

O projeto (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 02), foi construído por diferentes profissionais da área: área física, socioemocional, tratando das seguintes temáticas:

a) fisioterapeuta: abordagens sobre postura e identificação de dores crônicas ou agudas; técnicas para alongamentos das cadeias posturais mais utilizadas nestes tempos de pandemia; dicas de cuidados com a face (espinhas, manchas, utilização correta do filtro solar) a fim de auxiliar na autoestima;

b) especialista em gestão estratégica de pessoas: orientações para organização do tempo; conseguir identificar e gerenciar prioridades;

c) nutricionista: reflexões quanto à alimentação saudável, alimentos que ajudam ou prejudicam o sono; tempo adequado entre as refeições e a importância da ingestão adequada, baseando nas particularidades corporais de cada colaborador.

d) comunicação e oratória: ajuda para uma comunicação clara e objetiva; organização do pensamento sobre o que deseja comunicar/expressar para uma comunicação assertiva;

e) psicologia: fomentar a parceria com a Universidade La Salle por meio do projeto “Apoio Solidário” para oferta do serviço de acolhimento ao colaborador Lassalista; os vídeos auxiliam na identificação de sentimentos e de emoções perpassados nestes tempos de pandemia, assim como a possibilidade de atendimentos de escuta individualizada para o colaborador;

f) psiquiatra: dicas para avaliar e melhorar a qualidade do sono; estímulos para potencializar a concentração;

g) espiritualidade: proporcionar momentos de conexão e reflexão do ‘eu’, da vida e da sociedade, estimulando momentos de esperança e novos tempos.

Por fim, o projeto apresenta-se como opção de formação continuada, o qual deve ser encarado como um processo conjunto e sistemático, não permitindo que se fragmente, sendo importante implementar medidas para criar um contexto favorável ao exercício profissional, adaptado ao contexto atual, em que este colaborador vive e atua (JESUS, 2002).

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo proposto, o projeto ”Saúde e bem-estar do colaborador

lassalista” permite destacar o diálogo com o bem-estar dos profissionais da educação.

Destacamos com essa pesquisa a importância de as instituições educativas proporcionarem momentos de convivência, e efetivamente, estar permeada pelas relações saudáveis que considerem a afetividade e o bem-estar. As aprendizagens são mais significativas quando existe um ambiente no qual se desenvolva e se promova a afetividade como elemento fundamental de um processo educativo de sucesso tanto para os professores como para os alunos.

Com base da fundamentação teórica de autores cuidadosamente selecionados e da análise do projeto, podemos destacar: a) a importância da oferta de espaços de cuidados dos colaboradores lassalistas, tanto em nível pessoal e profissional; b) efeitos positivos desejados no ambiente educativo. c) atendimento às demandas de acordo com o momento que estamos vivendo no contexto educacional; d) a intervenção positiva e fomento do “bem viver”, no sentido de tentar desenvolver competências que os ajudem a serem capazes de superar as adversidades e as do contexto, favorecendo a construção profissional e pessoal.

Outro enfoque importante reside no campo do cuidado de si e com a saúde do próprio colaborador, principalmente tratando das questões emocionais emergidas durante a pandemia da Covid-19, podendo também ser prevenidas possíveis doenças em função das exigências cotidianas que causam o desgaste pessoal e profissional.

A continuidade do projeto justifica-se, visto que é imprescindível que a instituição ofereça e oportunize práticas e ações que levem o bem-estar do colaborador no Colégio La Salle Carmo, com vistas a ajudar e a compreender as especificidades do cotidiano dos profissionais.

REFERÊNCIAS

ASSIS, C. C.A.; LIMA, L. O. L. O mal-estar no trabalho do professor da educação básica: precisamos falar sobre isso. **Anais da Semana de Licenciatura**, Jataí, GO, p. 273-276, set. 2018. Disponível em: http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/634. Acesso em: 10 ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Projeto de bem-estar do colaborador Lassalista.** Caxias do Sul, 2021.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em:10 ago. 2021..

DOHMS, K.P; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Níveis de mal/bem-estar, autoimagem e autoestima e autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre**. Série-estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MG, n. 34, jul./dez. 2012. p. 227-246. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/99. Acesso em:10 ago. 2021.

ESTEVE. J.M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

FOSSATTI, P.; GUTHS, H.; SARMENTO, D. F. Perspectivas para o bem-estar na docência: Trajetória de Vida e Produção de Sentido. **Revista Mal-estar e Subjetividade.** Fortaleza, v. 13, n.1-2. p. 271-298. Mar./jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1518-61482013000100011. Acesso em: 10 ago. 2021.

GUEDES, A. M. A. *et al*. Mal-estar docente: quando a prática compromete a saúde do professor. **REVASF**, Petrolina PE, v.02, n. 02, p. 44-54. dez. 2013. Disponível em: http://periodicos2.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/viewArticle/199. Acesso em: 10 ago. 2021.

JESUS, S. N. de. Avaliação do desempenho e bem-estar docente. **Psicologia, Educação e Cultura**, 2006, v. X, n. 1. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5262/1/2006_PEC_1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

LA SALLE, João Batista de. **Obras completas**. Canoas: Unilasalle Editora, 2012.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, março/ 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

NÓVOA. A. **O passado e o presente dos professores.** Porto: Porto Editora, 1991.

RAUSCH, Rita B.; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 13, n. 40, p. 1041-1061, jul. 2013. ISSN 1981-416X. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3001. Acesso em: 10 ago. 2021.

SOUZA, I. R. de; SANTOS, M. E. R. dos; ALMEIDA, I. N. S. de. Mal-estar docente: a saúde do professor nos dias atuais. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 2, 2016. p. 84-94. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/180. Acesso em: 28 out 2020.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8580/2/Grupo_de_Pesquisa_mal_estar_e_bem_estar_na_docencia.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Tradução de João Batista Kreuch.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 865-885, set. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em:10 ago. 2021.

CAPÍTULO 5

LA SALLE CARMO: UM COMPROMISSO NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Data de aceite: 01/12/2021

Kassiana Boeck
Graduada em Psicologia pela Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul/RS. É Orientadora Educacional e Psicóloga no Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS

Kellin Vizonan
Pós Graduada em Orientação Educacional pela Universidade La Salle de Canoas, graduada em Psicologia pela Faculdade da Serra Gaúcha, formação continuada em Psicanálise pela TOPOS de Caxias do Sul. Psicóloga e Orientadora Educacional no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Solene Borges
Formada em Pedagogia Séries Iniciais e Magistério pela Universidade de Caxias do Sul, pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Escolar pela Faculdade da Serra Gaúcha, em Orientação Educacional pela Universidade La Salle e é especialista em Novas Práticas Aplicadas à Educação Básica pela Faculdade da Serra Gaúcha. Orientadora Educacional dos Anos Finais e Ensino Médio no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“A inteligência socioemocional influencia na aprendizagem e que o olhar deve ser centrado no aluno, com todas suas potencialidades e dificuldades. Nós educadores, somos mais que mediadores do conhecimento, também somos âncora quando o aluno precisa de segurança e força quando precisa de estímulo para voar.”

1 I INTRODUÇÃO

O Colégio La Salle Carmo tem tradição em Educação há 112 anos na cidade de Caxias do Sul e hoje conta com uma clientela de 1.761 alunos e com 240 professores e colaboradores. Tem como missão “formar cristã e integralmente as crianças e os jovens, mediante ações educativas de excelência”. Na Instituição, são atendidos crianças e jovens da Educação Infantil ao Ensino Médio. Além disso, o Colégio dispõe de serviços como turno integral e recreação. Dessa forma, percebe-se que os educandos passam boa parte do tempo na Instituição e, com isso, a Escola deixa de ser apenas um espaço de aprendizagem formal, passando a ser um ambiente de formação integral.

Nesse ambiente escolar, aparecem diversas incursões ligadas a aspectos sociais, emocionais e familiares; por isso, percebe-se um aumento significativo de crianças e de jovens com dificuldades de vivência e de aprendizagem socioemocional. Eles necessitam de escuta, de orientação e de acompanhamento. O projeto “Pensamentos e Emoções em Equilíbrio” surge nesse cenário, ao analisar essas dificuldades, e busca olhar de forma humanizada cada barreira enfrentada pelas crianças e pelos adolescentes, assim fazendo da escola um ambiente privilegiado para a promoção da saúde emocional, estimulando e oportunizado

aos estudantes experiências de autocuidado, de solidariedade, de respeito e de projeto de vida.

A presente pesquisa, do tipo estudo de caso, cujo objetivo é analisar as contribuições do projeto "Pensamentos e Emoções em Equilíbrio", foi realizada no Colégio La Salle Carmo. Nessa Escola, depara-se diariamente com a problemática das dificuldades socioemocionais, e esta investigação propõe-se a buscar as contribuições do referido projeto para a promoção de um ambiente privilegiado em relação à saúde socioemocional de todos os seus educandos. A seguir, é descrita a abordagem metodológica adotada para a realização deste estudo. Na sequência, apresenta-se o referencial teórico, seguido da análise e da interpretação dos dados coletados. Por fim, são retomados os principais achados do estudo.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada neste artigo trata-se de um estudo de caso, pois busca compreender e aprofundar, por meio da vivência e da experiência das pesquisadoras, os impactos do projeto "Pensamentos e Emoções em Equilíbrio''. Para Yin (2001), um caso pode ser algo bem definido, como um indivíduo ou grupo, mas também pode ser um plano mais abstrato, como programas, decisões ou mudanças organizacionais, por exemplo. É uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. De acordo com Gil (2010), a pesquisa exploratória possibilita uma visão mais geral do assunto. Para a análise das temáticas extraídas do referencial teórico selecionado, utiliza-se a Técnica de Análise de Conteúdo, cuja função primordial é, para Bardin (2011), o desvendar crítico.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O espaço que a escola ocupa

Segundo o modelo ecológico do desenvolvimento, de Bronfenbrenner (1996), a vida dos sujeitos está ligada a quatro sistemas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. A família é o primeiro microssistema no qual o indivíduo interage, e é ela quem vai apresentar ao sujeito outro microssistema fundamental: a escola. É na escola que se ampliam as possibilidades de socialização, além de ser nela que o indivíduo adquire cultura na intenção de se tornar um sujeito crítico e social. Não se pode deixar de mencionar que, na escola, muitas vezes, são percebidos e diagnosticados problemas antes não observados em casa, como as dificuldades de aprendizagem e de socialização, por exemplo.

Para Borsa (2007), o papel da escola no processo de socialização infantil é determinante para o desenvolvimento cognitivo e social, repercutindo por toda a vida do sujeito. A autora menciona que é nesse espaço que se constitui parte da identidade do ser

e do pertencer ao mundo, bem como onde se adquirem os princípios éticos e morais que fundamentam a sociedade. Ainda, Borsa (2007) traz que, na escola, a criança deposita suas dúvidas, inseguranças e potencialidades.

A escola é um local que permite ao sujeito o encontro com seu próprio eu e com o outro. É um espaço que, socialmente, representa o aprendizado, mas é importante entendê-lo não somente como didático, mas também como construtivo da personalidade do sujeito. Todo e qualquer ser humano busca em seus grupos uma identidade individual e social, e, na infância e na adolescência essa busca intensifica-se, sendo a escola espaço fundamental para que crianças e jovens encontrem seus primeiros grupos.

Sobre a importância do grupo, destaca-se:

> Em todas as faixas etárias, independente do gênero, o grupo de pares cumpre importantes funções para o desenvolvimento psicossocial do adolescente. Como todos se parecem na procura de si mesmos, nas angústias e na recusa pelos valores adultos, os adolescentes cultuam o grupo com o espaço privilegiado para a troca de ideias, sentimentos e experiências (ARAUJO; ROCHA; ARMOND, 2008, p. 126).

Assim, entende-se que a escola é um espaço de construção da identidade individual e grupal, e a Proposta Educativa Lassalista entende e apresenta uma concepção de educação integral e integradora, ou seja: "Concebe o ser humano como pessoa, como unidade na diversidade das dimensões – psicofísica, psicossocial e racional – espiritual e dos modos de ação no mundo" (FOSSATTI; CASAGRANDE, 2011, p. 67).

O conceito de formação integral lassalista relaciona-se ao pensamento de Rogers (1982), pois, por intermédio da abordagem humanista, direciona seu olhar para uma educação centrada na pessoa, compreendida em sua totalidade.

3.2 A Aprendizagem Centrada no Aluno

Carl Rogers, psicólogo americano nascido em Oak Park, Illinois, em 1902, foi o precursor da abordagem centrada na pessoa e trouxe para o ambiente escolar a escuta sensível e posta aos conceitos da educação. Foi assim que se originou a 'Aprendizagem Centrada no Aluno'. Segundo Rogers, os educadores buscam que o aprendizado do aluno seja funcional, ou seja, que modifique o comportamento dele e penetre em seu cotidiano. Para o referido autor, a aprendizagem deve ser significativa. A aprendizagem significativa, conforme Rogers (1997), é aquela que provoca mudanças no sujeito, no seu comportamento, nas suas ações e na sua personalidade e não é limitada ao acréscimo de conteúdo e ao conhecimento didático, tratando-se do aprendizado que cerca toda a existência do ser.

As proposições de Rogers ligadas à educação tiveram o mérito de trazer para o centro da ação pedagógica a criança e seus sentimentos, fazendo deles o ponto central para se entender o processo de aprendizagem. Direcionou-se, assim, a visão do aluno por outra perspectiva que não apenas a cognitiva (MAHONEY, 1993, p. 68).

Rogers define três atitudes facilitadoras que auxiliam no processo de aprendizagem. São elas: a compreensão empática, a congruência e a consideração positiva incondicional. Para Hengemule (2011), a Proposta Lassalista de educação centrada no aluno também entende o papel do professor como facilitador e mediador do processo de aprendizagem, pois, para além de transmitir conteúdos, o docente deve facilitar meios para que o estudante busque o conhecimento por si próprio.

O Projeto “Pensamentos e Emoções em Equilíbrio” foi estruturado com base nos conceitos da aprendizagem centrada no aluno de Rogers e nos princípios da missão Lassalista de educação integral e integradora, a qual transcende a aprendizagem formal e vislumbra uma formação humana e cristã de qualidade.

3.3 O projeto Pensamentos e Emoções em Equilíbrio

A concepção lassalista de educação centrada no aluno e focada na pessoa tem uma visão de educação integral e integradora, a qual valoriza o sujeito na sua integralidade, ou seja, em todas as suas dimensões – psicofísica, psicossocial e racional espiritual - . Assim: “acreditamos num modo de educar que centraliza a atenção primeira na pessoa humana” (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2008, p. 7.49).

O projeto “Pensamento e Emoções em Equilíbrio” é coordenado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) em parceria com os educadores, com os serviços pedagógicos e com a pastoral da escola, e tem como objetivos contribuir para o desenvolvimento e para o fortalecimento das competências socioemocionais dos educandos, assim como auxiliá-los no estabelecimento de vínculos de afeto, de compromisso e de equilíbrio emocional por meio de ações e de atividades psicoeducativas de promoção à vida.

As atividades do projeto acontecem ao longo de todo ano letivo. Algumas delas são comuns aos diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, enquanto outras são divididas conforme o nível de maturidade dos educandos. Abaixo, são descritas algumas das ações e das atividades que fazem parte do projeto:

a) acolhida de novos educandos - pais e educandos são convidados a conhecer a Instituição, andam pelos corredores, familiarizaram-se com o funcionamento da escola e têm suas dúvidas esclarecidas no processo de entrevista. Após a entrevista e a aprovação da matrícula, as fichas são entregues à equipe pedagógica, composta por Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Coordenação Pedagógica. A equipe, então, analisa o perfil descrito pelas famílias e inicia um longo processo de escolha de turma, educadora, localização de sala de aula, entre outras demandas;

Figura 1 - Espaço de acolhida e relacionamento das novas famílias.

Fonte: Colégio La Salle Carmo.

b) reunião de pais - na chegada das aulas, são feitas reuniões com os educadores. Nesse momento, pais e mestres podem se conhecer e sanar dúvidas. Na Educação Infantil, entrega-se uma ficha de anamnese às famílias e iniciam-se os processos de conhecer as crianças, as particularidades e as atividades de adaptação;

c) atendimento individualizado - por meio de diálogos individuais, atendimentos em família e reuniões com diferentes profissionais são traçadas estratégias que auxiliam as crianças e os adolescentes a vencerem as barreiras e os desafios que impedem o sucesso da aprendizagem e a socialização na escola;

d) construção do projeto de vida - é realizado desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com o intuito de guiar o aluno, auxiliando-o a refletir sobre a importância do autoconhecimento. Serve também para saber como o sujeito aprende, quais são seus pontos fortes e fracos, como lida com frustrações do cotidiano, quais são os valores e os objetivos de vida, para, assim, chegar à escolha profissional;

e) projeto de adaptação - o processo inicia antes das aulas, com estudantes da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Educadores e auxiliares de educação participam de formações com o SOE. Nesse momento, trabalha-se de forma vivencial o processo de adaptar-se ao novo, de acolher ao próximo, de estar atento às demandas e ao tempo de cada criança, de relacionar-se com os pais. Após a formação dos professores, as crianças são recepcionadas. No início das aulas, os primeiros dias têm horário reduzido. Nesse processo, os educadores buscam estabelecer vínculos com as crianças por meio de atividades lúdicas e de integração. O SOE faz-se presente em todas as turmas, dando suporte aos educadores, quanto às atividades e também às famílias em relação ao manejo;

f) projeto jornada das emoções - o objetivo é conhecer as próprias emoções e sentimentos e externalizá-los de forma saudável. Esse projeto é desenvolvido junto aos estudantes da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental. Todos os anos, são feitas adaptações e atividades diversas que visam à saúde

socioemocional e à psicoeducação. No ano de 2019, por exemplo, todas as crianças receberam um "emocionômetro", com o desenho de cada emoção, para descreverem o que sentiam. Os educandos também participam de brincadeiras como: "Pano encantado", "Potinho das emoções", "Cara a cara do sentimento" e contações de histórias. Em 2020, ano de pandemia da COVID-19, o projeto foi adaptado em parceria com os educadores: foram feitas contações de histórias por meio de vídeos. Já em 2021, o projeto, retomado presencialmente, teve o mesmo formato de 2019;

g) projeto gentilezas - as crianças do Pré II são incentivadas, por meio de brincadeiras e de conversas com o SOE, a trazerem de suas casas brinquedos que não usam, para trocarem com outros colegas. A partir dessa atividade, busca-se estimular o hábito de compartilhar os brinquedos, oportunizar o senso do consumo consciente e despertar o interesse por outros brinquedos e atividades;

h) projeto grupo de fala, escuta e acolhimento - no ano de 2020, ao longo da pandemia de COVID-19, a escola passou a ter uma grande demanda. A partir disso, foi possível observar algumas especificidades por parte dos estudantes, tais como: situações de dificuldade de alfabetização, ausência de independência e de autonomia, crises fóbicas, crises de ansiedade e casos de depressão;

A partir disso, o SOE, em parceria com a Pastoral, desenvolveu um projeto com os educandos do Ensino Fundamental I, no intuito de trabalhar as questões apresentadas. Para isso, foram oportunizados momentos de fala e de escuta, priorizando-se as emoções e os sentimentos dos estudantes. Tal projeto ocorreu entre os meses de julho e outubro, com encontros semanais, nas turmas dos 2^os^ e dos 5^os^ anos, via plataforma *Google Meet*.

i) projeto escola no contexto da pandemia: um olhar socioemocional - no início do ano de 2021, a escola deparou-se com demandas mais agravantes do que no ano anterior, com educandos apresentando um comportamento inseguro, dependente afetivamente dos pais e/ou dos cuidadores e com ausência de autonomia, o que se refletia em crises de choro, em dificuldades nos relacionamentos e em limitações pedagógicas;

Diante do contexto da pandemia e mediante uma adaptação necessária para a convivência na Escola a partir da COVID-19, o SOE desenvolveu um projeto no intuito de trabalhar a adaptação dos educandos a todas as regras sanitárias impostas, tais como: o uso de máscara e de álcool em gel, a necessidade do distanciamento social e a ausência do toque e do compartilhamento de objetos.

Percebia-se como os educandos foram prejudicados com a pandemia no quesito das relações sociais a partir da insegurança observada. Dessa forma, o projeto visou a trabalhar a adaptação à "nova" escola, com regras e situações que envolvem o contexto diário. Os encontros foram desenvolvidos a partir de uma história, ilustrada pela personagem "Carmem".

A história engloba o que muitos alunos viveram e vivem desde o ano passado, no que diz respeito à vida escolar. No decorrer da história, os educandos tiveram espaços

para a fala, podendo nomear os sentimentos vividos no retorno às aulas presenciais, nas situações novas às quais foram expostas e nas quais tiveram dificuldades de enfrentamento, demonstrando identificação com a personagem.

j) projeto grupo de fala - o projeto visa a realizar um momento de fala, de escuta e de acolhimento, com o objetivo de trabalhar relações, *bullying*, questões de baixa autoestima, racismo e identidade sexual. Tal contexto está sendo apresentado e demandado nos 5os anos em geral. Os encontros são realizados por turmas e envolvem a nomeação e a elaboração de sentimentos, favorecendo, assim, as relações sociais e a integração do grupo;

k) projeto metamorfose - nesse projeto, são organizados encontros com educandos e professores dos dois segmentos (Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II), para uma interação mais efetiva, visando a uma passagem de nível mais leve e prazerosa, porque, ao entrar no 6º ano, novos desafios são vivenciados pelo estudante: turno escolar diferente, professores diversos, mudanças nas equipes de coordenação e de orientação, o adolescer, entre outros fatores.

Dessa forma, delineiam-se ações que envolvem os educandos: são escolhidos representantes de turma e professores conselheiros, garantindo-se um amparo efetivo a todos os estudantes desses dois níveis.

l) grupos de apoio - destinados aos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, no turno inverso. Busca-se assessorar os educandos em sua aprendizagem, bem como praticar uma escuta sensível e um olhar atento à especificidade de cada aluno. Conta com a presença de profissionais de diferentes áreas de atuação e dos professores titulares, que trazem sua idealização e seu pensamento sobre o conhecimento e sobre questões emocionais, vislumbrando sucesso no futuro pessoal e agregando, significativamente, nos resultados dos educandos;

As mediações nesses grupos acontecem quinzenalmente, abarcando o essencial das aulas para o grupo, ou seja, somam-se ao contexto dos encontros: jogos, dinâmicas, práticas interativas, intervenções de profissionais com sugestões pedagógicas e socioemocionais e execuções de desafios, sempre com o uso de ferramentas tecnológicas, que são o diferencial dentro do referencial de conteúdo.

m) aproximando corações - em ação de parceria, os professores conselheiros e os educandos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio que são representantes de turma estabelecem com o SOE e com a Pastoral da Escola momentos de construção dialógica com os colegas da turma, para que, a partir do diálogo realizado nessa oportunidade, seja possível analisar questões pertinentes e buscar alternativas para tornar o ambiente da sala de aula mais harmônico e agradável;

É um projeto que, além de valorizar os papéis desempenhados pela liderança de cada um, também busca criar pressupostos que fundamentam, de alguma forma, a educação emocional nos grupos. Essa intervenção não resolve todos os problemas, mas, se bem direcionada e concretizada com responsabilidade, certamente pode contribuir para

o bem-estar e para a aprendizagem das turmas.

n) projetando o Futuro - é uma proposta que traz presente a essência da rota profissional aos educandos da 2ª e da 3ª série do Ensino Médio. Nesse projeto, os estudantes e os profissionais convidados mantêm um diálogo sobre a carreira profissional. Nesse momento, recebem orientações para alinhar expectativa e realidade, visando a traçar um planejamento futuro, buscando o autoconhecer-se, fomentando sua capacidade de decisão e sua possibilidade de fazer escolhas - atitudes que exigem reflexão e discernimento. Em anos anteriores, a escola, nesse projeto, contou com a participação de cerca de 28 profissionais de diversas áreas, que discorreram sobre a decisão profissional, não só no âmbito da escolha de uma carreira, mas também no âmbito do projeto de vida.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

O conceito de formação integral Lassalista que apresenta uma concepção de educação integral e integradora traz para o Projeto “Pensamentos e Emoções em Equilíbrio” uma visão humanista sobre seus participantes e, com isso, direciona sua prática para a educação centrada na pessoa, compreendida em toda sua totalidade: “Optar por realizar a educação centrada no aluno é pronunciar-se pela pessoa humana. Isso equivale a declarar-se a favor de uma filosofia de vida humanista” (HENGEMÜULE, 2011, p. 108).

Sendo assim, inúmeros foram os benefícios percebidos, pois, quando a opção é pela pessoa humana, ela vai em busca de sua autorrealização e encontra motivação para seu próprio desenvolvimento. Assim, apresentam-se os resultados qualitativos visíveis após o desenvolvimento das ações do projeto. Os principais são:

a) a melhoria dos índices de aprendizagem;

b) a redução da indisciplina;

c) o aprimoramento das relações interpessoais;

d) o aumento da participação da família na formação integral dos alunos;

e) o envolvimento de todos – educadores, alunos e familiares –, que são beneficiados com mais qualidade de vida e bem-estar psíquico;

f) a formação integral, abordando o sentido da vida, as escolhas profissionais, os hábitos saudáveis, o projeto de vida e a autorrealização dos estudantes;

g) a acolhida e a adaptação dos alunos à rotina escolar, tornando o espaço do Colégio mais significativo, de confiança e integrado, promovendo os sentimentos de pertença e de identificação;

h) o protagonismo dos envolvidos;

i) o suporte e a escuta atenta aos estudantes em situação de risco;

j) a qualidade das relações e a redução de situações de *bullying*, de automutilação

e de tentativas de suicídio - a resolução não violenta de conflitos;

k) a cultura da paz no ambiente educacional;

l) a percepção do Colégio como "segunda família", em função da acolhida e do apoio;

m) os jovens destacando-se na liderança;

n) o acompanhamento de estudantes que estão em transição de ciclo/nível de ensino;

o) o aprimoramento da capacidade de os estudantes monitorarem seus próprios sentimentos e emoções, bem como os dos outros, isto é, a capacidade de distinguir entre eles e de utilizar tal informação para orientar o pensamento e a ação de uma pessoa.

O Projeto 'Pensamentos e Emoções em Equilíbrio' justifica sua continuidade pela dimensão ética, pela honra, pela gratidão e pelo compromisso dos profissionais e dos estudantes, compromisso esse que sempre desafiou os envolvidos a atingirem níveis mais elevados de conhecimento e de aprendizagem das emoções. Desafiou-os, ainda, a vivenciar o sonho, e não mais viver sonhando, por meio da construção de um grande legado, principalmente de amor, porque, quando se faz o que realmente se ama, o resultado é natural e perfeito.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar é um espaço de formação integral e, com isso, as práticas educativas devem ser centradas na pessoa, compreendida na sua totalidade. É tido como missão de cada educador lassalista compreender seus educandos nas suas múltiplas dimensões, quais sejam: acadêmicas, sociais, familiares e espirituais. Com isso, o projeto "Pensamentos e Emoções em Equilíbrio" foi estruturado com base nos conceitos da Aprendizagem Centrada no Aluno de Rogers e na missão lassalista de educação integral e integradora, a qual transcende a aprendizagem formal e vislumbra uma formação humana e cristã de qualidade.

Por meio de suas ações psicoeducativas, os projetos trouxeram inúmeras contribuições para toda a comunidade educativa. Assim, ficam as reflexões de que a inteligência socioemocional influencia a aprendizagem e que o olhar da escola deve ser centrado no aluno, com todas as suas potencialidades e dificuldades. Diante disso, os educadores são mais do que mediadores do conhecimento: são âncoras para os estudantes quando estes precisam de segurança, de força e de estímulo para voar.

O projeto "Pensamentos e Emoções em Equilíbrio" continuará a gerar resultados eficientes e eficazes no desenvolvimento humano de cada educando, concretizando planos e ações surpreendentes, agregando valores e conhecimentos atualizados para uma sociedade que tem sede de afeto, de estabelecimento de vínculos, de respeito, de empatia,

de fé e de esperança.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAÚJO, Alisson; ROCHA, Regina Lunardi; ARMOND, Lindalva Carvalho. **Da tendência grupal aos grupos operativos com adolescentes**: a identificação dos pares facilitando o processo de orientação e educação em saúde. Disponível em: http://www.medicina.ufmg.br/rmmg/index.php/rmmg/article/view/137/119. Acesso em: 20 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradutor: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Tradução do francês. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORSA, Dionísio Junior C. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRONFENBRENNER, Urie**. A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOSSATTI, Paulo; HENGEMULE, Edgar; CASAGRANDE, Cledes A. **Ensinar a bem viver**. Canoas, RS, Unilasalle, 2011.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Emoção e ação pedagógica na infância**: contribuições da psicologia humanista. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X 1993000300009 &script=sci_arttext. Acesso em: 27 jul.2021.

MENEGAT, Jardelino; RAMOS, Roberto C. ; GRAFF, A. E**. O direito à educação no contexto dos direitos humanos**: um olhar sobre os marcos regulatórios difundidos pela UNESCO. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa.

MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos. (Orgs.). Educação e direitos humanos: dispositivos legais às práticas educativas. Porto Alegre: CirKunda, 2018, p. 79-96.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. **Sentimentos de quem fracassa na escola**: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. Psico-USF, 2013, p. 417-426.

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. **Projeto pedagógico.** Porto Alegre, 2004.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VALLE, Edênio. **Educação emocional**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIMERMAN, David E**. Fundamentos básicos dos grupos de terapias**. 2. ed - Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPÍTULO 6

ENSINANDO OS ESTUDANTES LASSALISTAS A BEM VIVER

Data de aceite: 01/12/2021

Leandro Moterle
Formado em Filosofia - bacharel pela Universidade de Caxias do Sul. Coordenador de Pastoral no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Willian Mallmann
Formado em Teologia pela Universidade La Salle Canoas/RS. Graduado em licenciatura em matemática pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Vice-diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

"A vivência do 'bem viver', em sua essência, possibilita que os estudantes participem de forma ativa e responsável na sociedade, com autonomia e criatividade, aplicando e adquirindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores."

1 I INTRODUÇÃO

Na história da educação, há diversas formulações para expressar o que, modernamente, se chama de educação integral. Uma delas, ao mesmo tempo abrangente e sintética, é a usada por João Batista de La Salle (França, 1651-1719), quando diz que o seus Instituto foi criado (FOSSATI, HEGEMÜLLE, CASAGRANDE, 2011), para que, "estando os alunos, de manhã à tarde, aos cuidados dos educadores, estes possam ensinar-lhes a bem viver". (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 18)

Na ação de Ensinar a Bem Viver, algo semelhante ocorre com a caracterização do relacionamento entre o educador e o educando. O Padroeiro Universal dos Educadores Cristãos expressa-o escrevendo: "Se tendes com os alunos a firmeza de pai, deveis ter-lhes a ternura de mãe para os acolhê-los e fazer-lhes o bem. " (LA SALLE, 2012, v. III, p. 198).

Além dessa integralidade da educação e desse equilíbrio nas relações, La Salle queria que a educação também fosse universal, isto é, oferecida a todas as pessoas, independente das suas origens econômica e social; popular, no sentido de ser pensada e praticada especialmente em favor da camada mais necessitada da população; cristã, inspirada e vivida de acordo como projeto de Jesus Cristo; ligada à vida, partindo da vida dos educandos e preparando para ela; centrada no aluno como pessoa humana; eficaz e eficiente, que busca alcançar objetivos traçados, e intenta fazê-lo com os melhores meios disponíveis; e aberta à sociedade pautada pela educação de qualidade. (HEMGEMÜLE, 2007).

O imperativo lassaliano de "ensinar a bem viver" (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 18) é o sentido cativante que dá ânimo à Missão Lassalista. Inspirado com fidelidade educativa e zelo apostólico no projeto educativo de São João Batista de La Salle, esse mesmo

imperativo busca, incessantemente, efetivar a missão do Colégio La Salle Carmo, a partir da “formação humana e cristã de crianças e jovens, mediante ações educativas de excelência. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 5).

Projeto pastoral emerge da necessidade de dar um passo além e trabalhar a formação humana e cristã para que os alunos, no contexto em que estão inseridos possam utilizar esses aprendizados para a resolução de problemas sociais e nas relações humanas com o próximo e o mundo.

Dessa forma, é possível continuar oferecendo educação com as competências, habilidades, atitudes e valores, de acordo com a filosofia institucional de formação humana e cristã, e concomitantemente realizar o projeto pastoral voltado à formação de valores humanos e cristãos, cuja produção de conhecimento, experiências e resultados contribuem para implementar, gradativamente, as mudanças necessárias numa sociedade mais humanizadora.

As atividades são desenvolvidas conjuntamente entre os professores, a Orientação Educacional e Pastoral, preocupados em marcar as linhas gerais de ação do trabalho formativo, orientando e sensibilizando toda a comunidade educativa para uma abertura na busca de valores humanos e cristãos, capazes de resgatar o verdadeiro sentido da convivência humana. A partir da filosofia institucional, enriqueceu-se o trabalho através do fomento do cuidado com a ética, as relações sociais e interpessoais sadias e o processo de escolha consciente do futuro profissional, tendo como ponto de partida uma educação humanizadora.

Feitas tais considerações, o artigo apresenta e discute o Projeto “Ensinando Estudantes Lassalistas a Bem Viver”, realizado no Colégio La Salle Carmo, situado em Caxias do Sul/RS e tem como objetivo, refletir sobre experiências e vivências concretas de ensinar a bem viver a partir da formação humana e cristã, valorizando atitudes, conhecimentos e capacidades que permitam respostas e ações face ao mundo, a si próprio, aos outros e aos desafios do futuro.

Dessa forma, em termos de estrutura, inicialmente introduziu-se a temática analítica-discursiva. A seguir, descreveu-se a abordagem metodológica norteadora do estudo. Na sequência, dedicou-se à apresentação das principais reflexões decorrentes da análise e interpretação dos dados. Por fim, apresentaram-se algumas considerações finais.

2 I METODOLOGIA

O artigo é decorrente de um Estudo de Caso o qual teve como foco temático o Projeto “Ensinando os Estudantes Lassalistas a Bem Viver'', realizado no Colégio La Salle Carmo, situado em Caxias do Sul. Em pesquisa qualitativa o cientista é, concomitantemente, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é produzir

informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58). Minayo (2007) acrescenta que a pesquisa qualitativa corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Gil (2007) informa que as pesquisas podem ser classificadas quanto ao objetivo em três grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. Portanto, com base nessa referência nosso estudo é do tipo exploratório, pois se caracteriza por proporcionar mais familiaridade com o problema. O mesmo autor informa que as pesquisas exploratórias também podem ser classificadas como pesquisa bibliográfica ou estudo de caso.

Essa pesquisa é do tipo estudo de caso, tendo como temática investigativa o projeto pastoral mencionado acima. É fundamental conhecer o que se aprende ao estudar o caso, sendo necessário o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, o que leva a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Na perspectiva de Merrian (1988, apud André 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Além disso, a autora explica que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos vivenciados no Colégio La Salle Carmo. A característica da descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada, da formação humana. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo "revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido" (ANDRÉ, 2005, p.18). A última característica, indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva, caracterizados pelas vivências e experiências, possibilitados pelo projeto aos estudantes.

Lüdke e André (1986) e Triviños (1987) enfatizam as características do estudo de caso como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram se manter constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão. Diante do exposto, entende-se o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa relevante nesse processo educativo.

É desta profícua e eficaz metodologia de estudos de caso que a partir das vivências e experiências dos educandos, no âmbito da formação humana do projeto referido, se

permite pensar caminhos originais e próprios no contexto da necessidade de ação para a obtenção de resultados e aprendizagens eficazes de curto, médio e longo prazo no ambiente educativo e na sociedade.

O fruto dessa combinação, impossível de ser dissociada, entre o pensar, atividade central da teoria, e o agir, aspecto essencial das atividades práticas, é a aprendizagem contínua de todas as pessoas envolvidas no processo que deu origem ao projeto em discussão.

Os sujeitos do estudo são estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, situados na faixa etária de 3 a 18 anos, contemplando-se 57 turmas. Os dados foram coletados por meio das observações e registros nos Diários de Campo dos pesquisadores, bem como por meio da análise documental sobre os registros do Projeto.

3 I O PROJETO PASTORAL ENSINANDO ESTUDANTES LASSALISTAS A BEM VIVER

"Ensinando Estudantes Lassalistas a Bem Viver" (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 18), uma iniciativa do Colégio La Salle Carmo refletir sobre experiências e a vivências concretas de ensinar a bem viver a partir da formação humana e cristã, valorizando atitudes, conhecimentos e capacidades que permitam respostas e ações face ao mundo, a si próprio, aos outros e aos desafios do futuro, tem sua fundamentação na origem da instituição lassalista, na qual São João Batista de La Salle afirmava:

> O fim deste Instituto é dar educação cristã aos meninos; com este objetivo é que se encarrega das escolas, para que, estando os meninos, da manhã à tarde, sob a direção dos mestres, possam estes ensinar-lhes a bem viver, instruindo-os nos mistérios da nossa santa religião, inspirando-lhes as máximas cristãs, e assim dar-lhes a educação que lhes convêm. (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 18).

Hengemülle (1992, p. 168) enfatiza a ênfase de La Salle na "vida concreta" e o preparo para a sociedade. Coisas que em La Salle aparecem na sua meta de ensinar a "bem viver" na assimilação das "verdades práticas" junto às especulativas (Med. 194,3); no aprendizado de coisas úteis para a vida, no preparo para a vida" (grifo do autor).

Nesse sentido, o Colégio La Salle Carmo, colocou em prática o projeto, com a intenção de organizar atividades voltadas para a formação humana, a solidariedade e a cidadania. Inspirada pelo ideal de "ensinar a bem viver" pregado pela missão lassalista, a Instituição. Com esta iniciativa, espera contribuir para a melhoria da qualidade de vida nas relações humanas entre os estudantes e com ações solidárias, através da multiplicação da cultura da solidariedade em sua comunidade escolar.

Lançado em 2019, durante o debate sobre valores humanos e cristãos, tem como desafios:

- Oferecer oportunidades de formação humana a crianças, jovens, professores e

colaboradores na atual realidade, quando as mudanças acontecem de maneira muito rápida, sobretudo devido aos avanços tecnológicos, e faz-se necessário identificar princípios e valores que perduram ao longo dos tempos, e a forma como podemos testemunhá-los às novas gerações;

- Implantar, nas práticas de formação humana, o conceito do "ensinar a bem viver" na perspectiva de fazer nascer, emergir novas ideias e atitudes interpessoais;
- Estar atentos à cultura institucional, preservando os seus valores, e aos que estiverem clamando por nosso compromisso;
- Constituir processos e ciclos que estabeleçam vínculos de afeto, de compromisso fraterno e de transformação da realidade;
- Conhecer de maneira aprofundada as razões fundamentais que motivam o bem viver e que garantam que sejamos pessoas integradas diante de tanta complexidade que o mundo contemporâneo nos desafia a viver. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2019, p. 6).

Levando em consideração as características da cultura institucional, e por ser confessional, os estudantes apresentam qualidades como: fomento e cultivo das habilidades afetivas; participação, espírito solidário e envolvimento nos projetos educacionais; abertura e acolhida entre todos e aos novos integrantes no ambiente escolar; desejo de evoluir e melhorar nas relações interpessoais; resolução de conflitos e na conduta pessoal; clima sócio psicológico e de ensino-aprendizagem favorável e participativo entre estudantes, professores, colaboradores e familiares; valorização das emoções, sentimentos, gostos, interesses positivos no decorrer das atividades educativas; sentido de pertença à Instituição e na prática do bem querer; utilização de estímulos individuais e coletivos no ambiente escolar; entusiasmo, iniciativa e proatividade; desejo de participar, cooperar e aprender/ensinar; ética e resiliência nos momentos formativos.

3.1 Educação Infantil

Por meio do projeto "Minhas emoções e sentimentos", as ações visam estimular nas crianças o reconhecimento de suas emoções e, a partir das mesmas, escolher melhores estratégias para resolver problemas e lidar com as situações do cotidiano, além disso, comunicar suas emoções de forma mais assertiva e eficiente auxilia no desenvolvimento de relações sociais mais empáticas e saudáveis.

Os objetivos propostos a partir desta atividade visam: reconhecer as emoções; explorar as emoções e sentimentos; comunicar as emoções de forma assertiva; estimular o desenvolvimento de relações sociais empáticas e saudáveis.

3.2 Ensino Fundamental I – 2° aos 5° anos

O contexto vivido na pandemia, o qual acarreta, até o presente momento, mudanças

nos hábitos, na rotina, no modo de viver, estendeu-se e atingiu também a vida escolar, influenciando as crianças e adolescentes, no modo de estudar, aprender e conviver socialmente.

O Colégio La Salle Carmo procurou, de forma lúdica e simbólica, trabalhar com as crianças dos 2°anos aos 5°anos do Ensino Fundamental I todo contexto que envolve a escola bem como as aulas desde o início da pandemia, tais como: regras, normas, medos, angústias, sentimentos, forma de estudar, forma de se relacionar com a família, colegas e professores, interagir na sociedade e na forma de ver o mundo.

O modelo de ensino híbrido é conduzido desde o início da pandemia, março de 2020 e ocorre até o presente momento. A escola percebe o quanto o período de aulas online afetou as crianças do EFI de forma prejudicial, nos aspectos emocionais, afetivos, tornando-os menos autônomos, dependentes de adultos e de familiares, demonstrando medos, ansiedade, ausência de iniciativa e dificuldades de aprendizagem.

A Pastoral, dentro de sua dinâmica de acolhida e cuidado, busca trabalhar essas questões no intuito de ressignificar o desenvolvimento socioemocional das crianças no processo da vida escolar.

3.3 Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Os educandos do Ensino fundamental II e Ensino Médio, por meio das jornadas de formação propostas pela Pastoral buscam um olhar interno, percebendo as potencialidades e fragilidades dos momentos que se está vivenciando, sentimentos e pensamentos diante de cada situação. Percebendo, por meio da reflexão, o cuidado consigo e com o outro, assumindo o compromisso de compreender a si e o outro.

No decorrer desse percurso, vai se construindo o projeto de vida que está associado a uma possibilidade de futuro, implicando um movimento através da temporalidade. Falar de projeto é falar de possibilidades de vir a ser, de "[...] identidades futuras possíveis. (CIAMPA, 1987, p. 35).

A partir da construção do 'Projeto de Vida', os educandos praticam o autoconhecimento, perguntam a si mesmos sobre as suas qualidades, limitações, potencialidades. Esse pode ser definido como um conjunto de desejos que se pretende realizar e como uma série de planos e etapas a serem vencidas rumo ao ideal que se tem, com vistas à organização e à orientação do próprio futuro. O 'Projeto de Vida' promove a reflexão do adolescente a respeito de si mesmo, do mundo e como ele se vê nesse mundo.

3.4 Grupos de Jovens

As juventudes são uma construção de sua época, expressando aquilo que vivem na família, nos espaços de educação, na comunidade, nos modos de trabalho e também nas formas sociais e culturais de exclusão, marginalização, precarização e desconexão da sociedade.

Ser jovem na atualidade representa algo bastante diversificado, pois são múltiplas as expressões e culturas juvenis em nosso tempo. Uma característica do início do século XXI é justamente a aceleração das transformações, uma metamorfose social que configura novas formas de ver, pensar, agir, amar, rezar, relacionar-se, entre outras características das novas gerações. Assim, a proposta pastoral de evangelização é construída pelo diálogo, pela vivência e proposição, acolhendo suas multiplicidades.

Com o avanço da sociedade contemporânea, os jovens têm a liberdade de fazer suas próprias escolhas, buscam e sentem a necessidade de encontrar respostas a respeito de si mesmos, questionando suas identidades e seu lugar no mundo. O que nas gerações anteriores não era tão forte, ou se quer existia.

> Em períodos precedentes o homem vivia numa atmosfera de crenças em que nada o levava a se auto-avaliar. Viva sem se preocupar em saber como vivia. Aceitava a fé, o conhecimento e a ação assim como aceitamos a própria vida. O homem de épocas anteriores vivia fora do tempo, sem necessidade de refletir sobre as condições de sua existência. Para nós a inteligibilidade tornou-se essencial. Procuramos dar nome não só ao conhecido, mas também ao desconhecido. (MANNHEIM, 2008, p69)

O ritmo de vida da sociedade contemporânea acelerado, e as constantes mudanças fazem com que exista uma série de possibilidades em que os indivíduos são submetidos a darem respostas imediatas. Em meio a tudo isso, torna-se difícil responder “quem sou eu?”.

A juventude é um momento experienciado como confuso e pouco definido na transição de papéis e na falta de emancipação social. Abramo (1997,) ressalta que a juventude está marcada por transições entre dependência e autonomia, e que os variados processos de inserção contemplam aspectos pessoais e sociais tais como sexualidade, participação cultural e política, e inserção no trabalho. Esses aspectos manifestam modos de ser jovem e, no decorrer da história, como já mencionado, flutuam de potencial transformador para risco e vulnerabilidade social.

O Colégio La Salle Carmo, dentro de sua dinâmica e vivência pastoral, oportuniza aos educandos a participação nos Grupos de Jovens. Esse, que tem por objetivo promover a formação integral do jovem estudante, com encontros sistemáticos na escola e virtualmente, inserção junto a projetos sociais, buscando vivenciar, em cada realidade, os processos de formação a partir da educação e da fé.

Dentre as ações desenvolvidas estão: projetos e campanhas sociais em que são arrecadados e distribuídos anualmente mais de 8 mil peças de roupas, alimentos, brinquedos e materiais de higiene e limpeza. Visitas a casas, lares e asilos com propostas lúdicas e interativas, buscando levar alegria e descontração.

3.5 Celebrações da Vida

As celebrações da vida ocorrem semanalmente com a presença dos educandos, educadores e familiares dos seguintes níveis: Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O

momento busca vivenciar a espiritualidade e fraternidade por meio da valorização, cuidado e respeito com a vida.

Os projetos desafiam os estudantes envolvidos a uma postura voltada para o autodesenvolvimento, para a aprendizagem contínua, para a capacidade de lidar com a informação e a realidade social, concretizando ações e atitudes no dia a dia no ambiente educativo. Para Éboli (2002), essas tendências apontam para um novo aspecto na criação de vantagens sustentáveis e solidárias humanizadoras, que é o comprometimento da instituição educacional com a educação e o desenvolvimento das pessoas.

Segundo Éboli (2002), para que um sistema de educação ou um projeto educacional atinja seus propósitos, é necessário envolvimento e comprometimento das pessoas, motivadas a criar um sistema de educação simples e eficaz, com uma cultura de princípios e valores alavancadores de novos processos contínuos de aprendizagem. Para tal, é preciso privilegiar o desenvolvimento de competências – atitudes, habilidades, valores e conhecimento – junto aos educadores, que garantam processos educacionais modernos e que adotem novos elementos tecnológicos e metodológicos de ensino-aprendizagem, de maneira a promover a alteração de um papel passivo para um papel ativo dos educandos.

Nesse sentido, a formação e o acompanhamento dos educandos "têm importância nas instituições, porém, na maioria das vezes, são utilizados mais como uma abordagem tática e operacional, e seus programas não estão alinhados com a estratégia da organização" (OLIVEIRA, 2015, p. 07).

Para Rhinow (2001), a valorização da aprendizagem decorre da conscientização da instituição educativa e dos educandos sobre uma afirmação capaz de gerar *insights* nas suas ações estratégicas. A capacidade de aprender constantemente tende a ser a única vantagem sustentável e qualificativa para as instituições no momento atual, constatação esta que se torna bastante valiosa no mundo atual da educação humanizadora.

Tais afirmações alimentam a vivência prática, por meio da qual é possível identificar, em várias etapas, "menções ao conceito de aprendizagem nas diretrizes estratégicas, como conteúdos e ações na sua visão e missão" Rhinow (2001, p. 04). Para o autor, é evidente a necessidade do aprendizado organizacional. O foco de gestão estratégica de pessoas nós o deslocamos diretamente para os educadores e educandos, considerados fontes de aprendizado nas organizações. Dessa forma, as pessoas aparecem como um fator de alta relevância para o desenvolvimento desse projeto educacional mencionado. Consequentemente, o desafio permanente dos responsáveis é gerenciar de forma cuidadosa o Projeto, principalmente no processo de atração de novos integrantes do grupo de voluntários e retenção dos estudantes que já estão envolvidos.

Segundo Borges (2006), a aprendizagem humana acontece de diversas maneiras, e vários são os conceitos que envolvem as ações que induzem à aprendizagem e à humanização, entre eles a formação e o desenvolvimento em educação. Em face às necessidades das sociedades modernas, não se pode continuar definindo a educação em

relação a um período particular da vida. O educador e os estudantes precisam aprender ao longo de toda a vida, e o projeto educacional em debate permite constantemente esses processos, que formatam com bastante eficácia o desenvolvimento de pessoas, criando condições para que, de maneira eficaz, emergem demandas em benefício ao desenvolvimento de todos e das instituições educacionais atingidas (RHINOW, 2001).

As ferramentas usadas no decorrer do projeto trazem outro grande benefício: "criam condições efetivas para a identificação pelo desenvolvimento de competências". O exercício sistemático de avaliação, contando com as diversas dimensões dos envolvidos, incluindo familiares, estudantes e sociedade civil, leva a uma percepção consistente do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que precisam ser desenvolvidos no decorrer do processo (RHINOW, 2001).

Diante das contingências do cenário educacional e social atual, as ações implantadas pelo Projeto surgem em virtude das necessidades e demandas complexas da sociedade, constatadas pelos próprios estudantes no decorrer da prática. Tendo em vista esses desafios, alguns pontos devem ser destacados no que diz respeito à eficácia da educação. Em primeiro lugar, a falência do modelo cognitivo utilizado pelas aulas expositivas e leituras, sejam elas em sala de aula ou em ambientes virtuais, como única forma aparentemente utilizada pelos educadores. A partir dessa realidade da educação tradicional, o projeto emerge como proposta estratégica de formação humana de estudantes, oportunizando conhecer e dar a conhecer-se como condições para utilizar ações de desenvolvimento dos envolvidos a partir das vivências, grupos de jovens celebrações, oficinas de teatro, de contação de histórias, e de lazer, visando à aprendizagem de novos conhecimentos, ao incremento de habilidades, novas vivências e à modificação de atitudes, tão urgentes para a vida dos estudantes (RHINOW, 2001).

Essa mudança de paradigma foi estrategicamente implantada pelas pessoas através das suas práticas, capacitações e desenvolvimento de competências requeridas pelo Projeto, o que exigiu motivação, habilidade, criatividade, superação de limites, recriação de valores educacionais, interação humana, identificação, conhecimento das pessoas que convivem diariamente, e gerenciamento eficaz dos desafios encontrados. Por sua vez, o sucesso desses educandos depende cada vez mais da oportunidade de aprender e experimentar novas habilidades e novos conhecimentos. Para tanto, a instituição educacional precisa investir continuamente no desenvolvimento de seus educadores, por meio da educação continuada e da aprendizagem institucional.

A Proposta Educativa Lassalista (2014) orienta que a formação humana e cristã vai além do fazer o bem: é responsabilidade social, é compromisso ético, evangélico nas relações interpessoais. Acima de tudo, é um meio para colocar em prática, intensa e significativamente os princípios fraternos! É uma forma nova e criativa de concretizar o compromisso lassalista de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, justa e fraterna, nossa vocação.

O Relatório da UNESCO apresenta a educação como formação humana para o atual século:

> O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. (DELORS, 2003, p. 117).

A Declaração de Incheon-Educação 2030, desafia e inspira para uma visão humanista da educação, com base nos direitos humanos e na dignidade; a educação como formação humana ao longo de toda a vida. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável.

E, nesse aspecto, a instituição escolar, esquecida por muitos, tem o papel de desenvolver um cidadão crítico, participativo e responsável. Para tanto, uma das principais finalidades da educação é a formação humana, voltada para a convivência, para o exercício do diálogo, da compreensão, do respeito e do auxílio mútuo, da tolerância e da diversidade. Delors (2003) trata de todas essas questões colocando-as num patamar de capacitação cidadã, de realização humana por via de um convívio espontâneo, natural e dinâmico.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as diversas competências consideradas pelos estudantes como resultantes do processo de gestão de pessoas dada a partir da relação com o próximo, pode-se citar: relacionamento interpessoal, comunicação, liderança, planejamento, organização, adaptabilidade, trabalho em equipe, autoconhecimento, captação de recursos financeiros e humanos, inovação, competência prática, autoconfiança, gestão de conflitos, empatia, experiência de vida, visão do todo, criação e gestão de novos projetos e competências humanas (Humanismo)..

Diante do contexto, pode-se afirmar que a realização do projeto pastoral está ligado fortemente ao desenvolvimento de competências na medida em que contribui para a formação das pessoas, tanto em âmbito profissional quanto nas inter-relações com a realidade nacional, podendo ser agregado como vivência profissional, acréscimo de experiência de vida. E vivência do bem viver, em sua essência. Além disso, possibilita que os estudantes participem de forma ativa e responsável na sociedade, com autonomia e criatividade, aplicando e adquirindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Considerações sobre a tematização social da juventude**.1997

ANDRÉ, Marli. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARAUJO, Luís Cesar G. de; GARCIA, Adriana Amadeu; MARTINES, Simone. **Gestão de processos.** São Paulo: Atlas, 2011.

BORGES, Andrade. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense.1987.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Projeto Político Pedagógico.** Caxias do Sul, 2021.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. In Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **Recherche qualitative**: guide pratique**.** McGraw-hill, 1991.

ÉBOLI. Marisa. **O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa**. São Paulo: Gente, 2002.

FOSSATI, Paulo; HENGEMÜLE, Edgard; CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Ensinar a Bem Viver**. Canoas: Unilasalle Editora, 2011.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação Lassaliana**: Que Educação? Canoas, RS: Salles, 2007.

HENGEMÜLE, Edgard. **La Salle e a educação do século XVII**. Revista Integração. Canoas: Ed. La Salle, n. 61, p. 27-39, 1992.

LA SALLE, João Batista de. **Obras completas**. V. II B e III, Canoas: Unilasalle Editora, 2012.

LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babe**l: Política e poética da diferença. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANNHEIM, KARL. **Sociologia da cultura**. Tradução de Roberto Gambini. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Estudos n. 32).

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: **no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, (5/6), 25-36.

OLIVEIRA, Elaine Lima de. **Educação corporativa**: uma estratégia na gestão de pessoas em instituição de ensino. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/ adm_1724.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Declaração de Incheon** – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, 2015.

Província La Salle Brasil-Chile. Proposta Educativa Lassalista. Porto Alegre, 2014.

RHINOW, Guilherme. **Inovando e competindo por meio de gestão de pessoas**. Fundação Getúlio Vargas. Revista de administração de empresas. V.8. N.1. p. 2-7. São Paulo: Jan./Mar. 2001.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 7

PROJETO TRILHANDO VALORES

Data de aceite: 01/12/2021

Bruna Machado de Lima
Formada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e pós-graduada em Neuroaprendizagem pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professora dos anos iniciais no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Carla Aires Bizzi
Formada em Pedagogia Séries Iniciais, pela Universidade Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós graduada em Alfabetização e Letramento (PUCRS) e Neurociência aplicada à educação (UNILASALLE). Professora de Anos Iniciais no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Cristiane Vargas
Formada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul e pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade da Serra Gaúcha. Professora dos anos iniciais no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Daiana Juhem Graminho
Formada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul e pós graduanda em Neurociência e Desenvolvimento Cognitivo pela Unilasalle Canoas/RS. Professora dos anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Liane Kolling
Formada em Ciências e Matemática, História e Direito pela Universidade de Caxias do Sul e especialista em psicopedagogia pela Unilasalle. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Marlene Pistor Formigheri
Formada em Pedagogia pela Universidade Caxias do Sul - UCS. Professora de Ensino Fundamental I no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Paola Rossi Menegotto
Especialista em Alfabetização e Letramento e em Educação Especial Inclusiva pela UNIASSELVI. É formada em em Letras/ Inglês pela UCS e em Pedagogia pela Uninter. Professora do Ensino Fundamental no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Patricia Dorneles Barbosa
Formada em Licenciatura em Educação Física, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e concluinte em Pedagogia pela Uninter; Especialista em Educação Física Escolar (UCS). Professora de Educação Física no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Simone De Mozzi de Castilhos
Pedagoga formada pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade da Serra Gaúcha – FSG, especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade La Salle Caxias, professora dos anos iniciais no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“A mensuração de valor do projeto trilhando valores se dá nas vivências no espaço escolar e nas famílias dos envolvidos, construindo juntos uma sociedade que respeite e valorize o ser humano nas suas diferenças, desenvolvendo ações que despertem nos educandos uma visão crítica e consciente para uma efetiva mudança atitudinal.”

INTRODUÇÃO

A Educação lassalista tem uma trajetória e uma tradição em educação que nos remete a São João Batista de La Salle e aos primeiros Irmãos na fundação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs no século XVII na França. Alicerçada nos princípios cristãos, consagraram a Deus para manter juntos as escolas Cristãs como resposta a realidade de pobreza da época, a partir da formação humana e cristã das crianças e jovens. (HENGEMÜLE, 2000).

Desde o fundador, as escolas lassalistas, entre elas o La Salle Carmo, propõe, por meio do seu projeto educativo, entre diversos diferenciais, a formação humana. Esta inicia com a forma e o modo de organizar o espaço: um ambiente acolhedor, acessível, estimulante e desafiador. Este espaço qualifica-se com as relações humanas de qualidade que se estabelecem como atitudes de cortesia, de boas maneiras, o testemunho de vida, os exemplos, as palavras, os procedimentos educativos de seus autores, como bem descreve La Salle.(2012).

“O aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver” (UNESCO, 1990), remete-nos ao que somos, sentimos, ouvimos, saboreamos, fazemos, sonhamos, imaginamos, percebemos, desejamos, nos divertimos e sofremos, valores que fortalecem a arte de “bem viver” (LA SALLE, 2012). O aprendizado do respeito a si mesmo e a convivência com os outros, no cuidado com o planeta, implica o desenvolvimento de habilidades e de competências socioemocionais.

La Salle (2012) apontou que os educadores devem ajudar os alunos a cultivar, de modo crítico, sonhos, utopias e horizontes que impulsionam o ser humano a desenvolver sentido à própria existência e um caminho possível e viável de humanização.

Vivemos em um contexto social acelerado e de mudanças em todas as áreas da vida humana. Diante disso, nem sempre calculamos seus impactos na qualidade de vida do planeta. As estruturas e o modelo mental hegemônico que se legitimaram, nos últimos tempos, converteram-se em fonte de problemas na forma de organizar e de regular a vida, tornando-se fonte de dilemas, de ameaças e de preocupação para a sobrevivência do planeta. O modo de vida humano perdeu e inverteu um conjunto de valores, requerendo agora uma renovação da cultura humana, redimensionando um novo horizonte, que resgate a nossa capacidade de repensar ideias, modelos mentais e crenças mais arraigadas, que produzem muitas cegueiras e mazelas humanas. (REDE LA SALLE, 2018).

O Projeto “Trilhando Valores” surge a partir da Proposta Educativa Lassalista (2014)

e da Celebração dos 300 anos da morte de São João Batista de La Salle – "Um Coração, um compromisso, uma vida" - da Agenda 2030 para educação da UNESCO (2015) e do desejo de todos os envolvidos e comprometidos com ela, com a intencionalidade de criar espaço de produção e de concretização de novas atitudes que transformam, por meio de valores humanos, cristãos e lassalistas, na realidade atual. Ele é desenvolvido pelos educadores, estudantes do 3º ano e seus familiares, no Colégio La Salle Carmo, desde 2019.

Constatamos que todos os componentes curriculares que compõem as matrizes curriculares do 3º ano do Ensino Fundamental, (REDE LA SALLE, 2018) possibilitam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências técnicas nas diversas áreas. O projeto emerge como conteúdo transversal e da necessidade de dar um passo além e trabalhar os valores humanos e cristãos para que os estudantes, educadores e familiares, por meio da vivência, utilizem esses aprendizados para a resolução de problemas sociais e nas relações humanas com o próximo e com o mundo.

Assim, a pesquisa tem como objetivo promover a cultura de uma educação alicerçada nos fundamentos humanos e cristãos, por intermédio de ações que promovam a experiência e a vivência da formação humana e cristã dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, descreveremos a execução do projeto, com a intencionalidade de que, como lassalistas, compreendamos que as transformações pelas quais a sociedade atual vem passando, principalmente nas últimas décadas, exigem de nós o comprometimento e a reflexão ampla sobre diversas temáticas que envolvem a violação dos direitos universais do ser humano e, por consequência, de cada um de nós, pois vivemos em um contexto social cada vez mais carente de atitudes solidárias, éticas/morais, democráticas e de valores familiares.

METODOLOGIA E FORMAS DE ENVOLVIMENTO

As metodologias ativas e estratégias de aprendizagem cooperativas, adaptadas a diferentes públicos e aos desafios de desenvolvimento, foram adotadas para a concretização do projeto.

As metodologias ativas têm como princípio teórico a autonomia. Autores como Freire (1996) e Demo (1996) asseveram que a autonomia é fundamental no processo pedagógico e a pesquisa é uma das formas de viabilizar o aprendizado e o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica. Com elas, o aluno constrói seu conhecimento ao invés de recebê-lo, de forma passiva, por parte do professor. O educando que possui essas competências pode questionar e intervir na realidade com muito mais propriedade. A partir das metodologias ativas é possível usar a problematização como estratégia de ensino e de aprendizagem. Com problemas reais, o discente costuma estar muito mais

motivado para examinar, para refletir e para poder relacionar à sua história ao que é investigado, ressignificando assim suas descobertas. Problematizar facilita o contato com as informações, bem como a produção do conhecimento, objetivando solucionar os impasses e permitindo o próprio desenvolvimento.

Para Freire (1996), a ação de problematizar enfatiza a práxis, na qual o sujeito busca saídas para intervir na realidade em que vive e o capacita a transformá-la por sua ação, ao mesmo tempo em que se transforma. Assim, o sujeito identifica novos problemas em um processo ininterrupto de buscas e de mudanças. Nessa perspectiva, pensamento e ação são indissociáveis. Professores e alunos são convidados a questionar sua própria prática, trazendo para a comunidade em que estão inseridos as questões éticas, sociais e políticas do sistema escolar, contribuindo para a construção da cidadania.

Silberman (1996, p. 83) resume os princípios das metodologias ativas:

> O que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu me lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria. (tradução nossa).

Nos princípios da metodologia ativa, o aluno domina o conteúdo quando ensina o que sabe. O método utilizado é a experiência/vivência: 'aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver' (UNESCO, 1990), por meio da mediação e da motivação dos educadores junto aos alunos e aos estudantes, fomentando o desenvolvimento das competências, habilidades, conteúdos, valores e espiritualidade, proporcionando o "trilhar valores" dos envolvidos, objetivo central do projeto.

O Projeto é executado no decorrer de todo o ano escolar, a partir das atividades programadas e fomentadas essencialmente pelos educadores, mediados e acompanhados pela coordenação pedagógica nos dias letivos semanais. Nas reuniões formativas e de planejamento, na organização das oficinas e dinâmicas, bem como na atuação, garante-se que a metodologia seja participativa e colaborativa, caracterizada pelo mútuo apoio entre coordenação e os educadores que são os semeadores junto aos estudantes.

As principais etapas do desenvolvimento do projeto compreendem as seguintes fases, conforme cada atividade/ação planejada, bem como as demandas de cada turma de estudantes: motivação pela coordenação para cada atividade e ação prevista no projeto, planejamento das ações, ação, reflexão, formação, celebração e avaliação. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2019).

O projeto está centrado nas relações humanas entre os estudantes, educadores e familiares e na intencionalidade de trilhar valores no decorrer do ano letivo, da comunidade educativa, nas famílias e sociedade civil. Representa uma identidade lassalista e cultural que está sendo construída, que não se fecha nos muros da escola, mas em uma dinâmica de acolhimento e de encontro com a comunidade alargada. É uma identidade que partilha, valoriza e dá visibilidade às atitudes e aos comportamentos positivos associado às matrizes

curriculares para as competências, habilidades, valores, atitudes e espiritualidade do Colégio La Salle Carmo. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2019).

É neste contexto de envolvimento, que atravessa o cotidiano da escola, que a formação humana acontece. O projeto é desenvolvido para os estudantes, educadores e familiares diretamente, promovendo oportunidades para conhecer novas realidades de participação, novo clima institucional, sala de aula e familiar e o cultivo da cultura nos diferentes ambientes.

Além disso, é um processo potencializado pelo cotidiano do Colégio e pelas diferentes atividades e propostas, bem como pela promoção de oportunidades concretas de participação e de formação dos familiares no ambiente educativo.

PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

As estratégias e as ações adotadas estão voltadas à construção coletiva, disponibilizando um conjunto de propostas práticas, capazes de gerar adesão e aprendizagens significativas, tendo como base a matriz curricular para as competências, habilidade, atitudes, valores e espiritualidade e estão organizadas quatro eixos básicos do projeto (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2019), realizado desde 2019, com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental:

a) competência 1 - perceber as diferentes maneiras que as pessoas encontram para manifestar seus sentimentos, memórias e preferências. Destacaram as seguintes atividades: Construção de maquete (bairro dos valores); atividades pedagógicas diversas estimulando o cuidado com a natureza (animais, plantas, solo,...), com as pessoas: trabalho envolvendo atitudes positivas; pote da gratidão: produção de cartõezinhos com palavras e/ou mensagens de agradecimento; confecção de um cubo das boas atitudes; "espaço memórias", fotografias enviadas à escola pelas famílias, identificadas e usadas na culminância do projeto na estação; dia do meio ambiente (5 de junho - 5Rs reutilizar, reduzir, repensar, recusar, reciclar), esta realizada por pessoas vinculadas a Secretaria do Meio Ambiente de Caxias do Sul;

b) competência 2: produzir textos, utilizando conhecimentos linguísticos, gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal, verbal, pontuação, recursos de referenciação, coesão pronominal e articuladores de relações de sentido, com vocabulário apropriado ao gênero e com nível suficiente de informatividade. Nessa estratégia, destacou, conforme **anexo 1**, a construção do livro "Trilhando Valores''. Lá o leitor pode mergulhar na poesia construída pelos educandos e seus familiares. Neste, cada núcleo familiar pode elencar os valores que cultivam, escrevendo as poesias repletas de pertencimento e de veracidade.

Figura 1 - Capa do livro escrito pelos estudantes.

Fonte: Biblioteca do Colégio La Salle Carmo, 2019.

c) competência 3: pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais - especialmente aquelas manifestadas na arte e na cultura brasileiras, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em arte. O educador foi instigado a criar a representação da sua família por meio de desenho e pintura, desenvolvendo a sensibilidade artística e a percepção do meio que pertence. Histórias em quadrinhos em Língua Inglesa. Aqui foram construídas em grupo, trabalhando o respeito ao outro, sentimento de pertencimento, partilha e empatia. Para ressaltar ainda mais essa etapa do projeto, foi registrada uma foto da turma, assim o leitor que estiver com o livro em mãos terá a convicção de que se trata de um trabalho em equipe.

Ainda destacamos as atividades integradas com a biblioteca, como contação de histórias em língua de sinais e a construção do diário da bondade "Eu cuido de você e você cuida de mim". Nesse diário, construíram calendários com valores a serem exercitados em cada mês do ano (medidas de tempo: ideia de bimestre, trimestre e semestre, dias do mês, estações do ano); parábola egípcia que trabalha a ideia de empatia e compaixão (escritos na areia e na pedra); letra de música (diversidade cultural), fábula e cultura popular.

d) competência 4 – compreender a importância da vida em todas as suas dimensões. Destacamos as seguintes ações: construção da Estrela de La Salle (valores lassalistas); mensagem dos pais para os filhos; celebração dos Santos juninos; momento de convivência como a reunião com os pais no auditório da escola. Lá, as crianças entregaram o livro "Eu cuido de você e você cuida de mim" aos pais, colocaram às seis mãos, a flor do sentimento (dobradura) na fonte, no centro da praça de convivência; arte com valores: "oficina de mandala" - construção conjunta com os pais, em que teriam que fazer colagem co-ativas e pensamentos positivos

enquanto construíam, contando aos pais o significado da mandala e a escolha dessa atividade (energia circular do bem); “espaço Zen” onde os pais sentiram os filhos de maneira intensa. Aqui, eram convidados a se acomodar, sentados em *puffs*, tapetes ou almofadas, ao som de mantras, ambiente cuidadosamente elaborado para se tornar energizante, com luz baixa. Sugerimos que, de olhos fechados, sentissem as mãos, o rosto, fizessem massagens nos ombros e lembrassem de momentos especiais com a criança, fazendo cafuné; espaço “memórias” onde se acolheu a exposição de fotos dos registros em família, durante a execução do projeto, ao longo do ano. Construiu-se um local de *selfs*, chuva de luzes simbolizando a chuva de sentimentos, uso de sombrinhas coloridas e acessórios disponibilizados.

e) competência 5 - exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.Destacaram-se as seguintes ações: construção do sistema alfabético/ convenções da escrita; planejamento de texto/ progressão temática e paragrafação; escrita colaborativa; produção de textos; escrita autônoma e compartilhada; performances orais; reproduzir paisagens ou objetos que apresentem diferentes ritmos visuais e estudos de obras tradicionais e contemporâneas.

A partir das estratégias utilizadas por meio das suas ações, destacamos os principais resultados anuais de desenvolvimento do projeto:

- valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- exercício da curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
- valorização das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- utilização diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

- valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
- argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta
- conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
- ação pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

MENSURAÇÃO DE GERAÇÃO DE VALOR PARA A VIDA DOS ESTUDANTES E SEUS FAMILIARES

Por compreender que as transformações que a sociedade atual vem sofrendo, principalmente nas últimas décadas, exigem de nós o comprometimento e a reflexão ampla sobre diversas temáticas que envolvem a violação dos direitos universais do ser humano, e por consequência, de cada um de nós, pois nos vemos em um contexto social cada vez mais carente de atitudes solidárias, étnicas/morais, democráticas e perda dos valores familiares. Por isso, também esse projeto se justifica.

A mensuração de valor ocorreu a partir das vivências no espaço escolar e nas famílias dos envolvidos, construindo juntos uma sociedade que respeite e valorize o ser humano nas suas diferenças, desenvolvendo ações que despertem nos educandos uma visão crítica e consciente para uma efetiva mudança atitudinal.

A geração de valor, podemos perceber por meio de vivências no espaço escolar e nas famílias, resultado na tomada de atitudes, que preza por uma sociedade que respeite e valorize o ser humano nas suas diferenças, desenvolvendo ações que despertem nos educandos uma visão crítica e consciente para uma efetiva mudança atitudinal e nos desafiam a acreditar que "grandes coisas são possíveis" no contexto onde estamos inseridos.

PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem por objetivo promover a cultura de uma educação alicerçada nos fundamentos humanos e cristãos, a partir de ações que promovam a experiência e a vivência de formação humana e cristã aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e suas famílias.

Destacamos a importância e a necessidade urgente de trabalhar no ambiente educacional as relações interpessoais, e os resultados do Projeto oferecem elementos concretos para a continuação da formação humana para o "trilhar valores", possibilitando aos envolvidos o aprofundamento do autoconhecimento, da valorização e do respeito ao outro e o exercício da cidadania responsável e solidária em busca do bem viver numa sociedade mais humana.

Nesse contexto, o projeto transformou pessoas e realidades a partir das ações de formação (multiplicadores) e colaborou para melhorar a qualidade de vida e as relações interpessoais no ambiente educativo, familiar e sala de aula. O envolvimento dos destinatários foi evidentemente positivo e fortaleceu o desejo e a vontade de assumir uma causa para promover um ambiente saudável e feliz.

A reedição anual desse projeto tem possibilitado a continuidade da missão lassalista, idealizada por São João Batista de La Salle, além de propor novos desafios aos educadores como a ampliação anual do escopo das atividades e ações.

Como educadores aprendemos muito com o projeto e destacamos o pensar, o agir e o aprender como aspectos fundamentais e inovadores na execução, que ocorreram por meio de ferramentas objetivas e subjetivas, e ações que se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências de 'trilhar valores', procurando gerar novos conhecimentos e relações interpessoais saudáveis entre todos os envolvidos.

A compreensão do contexto educativo de cada turma de alunos, das ideias de cada educador, o apoio, a participação e o acreditar no projeto pelos familiares, o acompanhamento permanente, a orientação e mediação da coordenação pedagógica e da motivação da equipe diretiva foi primordial para a definição de ações a serem realizadas a partir dessa realidade e o proposto no projeto.

O pensar (PAIM, *et al*, 2009) nas ações gerou a reflexão, promoção do aprendizado e relacionamentos humanos entre os envolvidos, propostos a contribuírem para compreender, comparar, registrar e avaliar a trajetória percorrida, com o intuito de desempenhar da melhor forma a proposta de mudança pessoal, institucional e social.

O ser humano traduz-se no agir (PAIM, *et al*, 2009). Acompanhar o crescimento das diferentes dimensões das crianças garantiu que o projeto "Trilhando Valores" promovesse oportunidades de descobertas e de experiências concretas que envolvem competências, habilidades, valores, atitudes, conhecimentos e capacidades que permitam comportamentos

positivos (respostas) face ao mundo, a si próprio, aos outros e aos desafios do futuro, na dimensão humana, cristã, social e profissional/educativa de cada um, por meio dos seguintes passos:

Figura 1 – Etapas do processo de descobertas e experiências concretas de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Por esta razão são tão importantes as oportunidades para desenvolver competências, saber mobilizar e reinvestir recursos na descoberta do ser e de relacionar-se com o outro e o mundo.

O aprender (PAIM, *et al*, 2009) surge na proposta “trilhando valores”. O ensinar a bem viver, como modo de experimentar, refletir e agir em vista do bem comum e da promoção do aprendizado sobre todo esse processo e projeto, a partir das vivências e experiências. É um processo que respeita a liberdade e as características dos envolvidos, privilegiando a sua motivação e o seu envolvimento, gerando novas inovações pedagógicas e contribuindo para o caminhar educacional.

Assim, o projeto não se fecha em uma ação específica nas turmas dos terceiros anos do Ensino Fundamental. Ele cruza de forma articulada e complementar as diferentes áreas do conhecimento, transdisciplinares e interdisciplinares da matriz curricular.

Com base no apoio, proatividade e no envolvimento de todos, o “Trilhando Valores” compromete enquanto comunidade educativa, enquanto modelos e referências de valores humanos, cristãos e lassalistas. Quanto mais positivos e coerentes forem os modelos e as referências, quanto mais articulados os envolvidos, mais significativas serão as oportunidades educativas no crescimento pessoal, social e de ensino-aprendizagem dos estudantes, educadores e familiares, gerando, por consequência, impacto socioambiental significativo no contexto onde estão inseridos.

Percebemos, também, no processo formativo dos educandos, educadores e familiares, a partir das vivências no espaço escolar e nas famílias dos envolvidos, que foi se construindo junto a busca de uma sociedade que respeite e valorize o ser humano nas suas diferenças, desenvolvendo ações que despertem nos educandos e nas famílias uma visão crítica e consciente para uma efetiva mudança atitudinal, por meio de valores humanos sólidos e perenes.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO LA SALLE CARMO. Projeto trilhando valores. Caxias do Sul, 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HENGEMÜLE, Edgard. **La Salle**: uma leitura de leituras. O Padroeiro dos professores na História da Educação. Canoas: Editora La Salle, 2000.

LA SALLE, João Batista de. **Obras completas**. V. III. Canoas: Unilasalle Editora, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA –UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Declaração de Incheon**: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA –UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

PAIM, Rafael [et al]. **Gestão de processos**: pensar, agir e aprender. Porto Alegre: Bookman, 2009.

REDE LA SALLE. **Matriz curricular para as competências**. Porto Alegre, 2018.

REDE LA SALLE. **Proposta educativa lassalista**. Porto Alegre, 2014.

SILBERMAN, M. **Active learning**: 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Allynand Bacon, 1996.

CAPÍTULO 8

ESCOLA E FAMÍLIAS: REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS E INTEGRAÇÃO NECESSÁRIA NO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Data de aceite: 01/12/2021

Wanderson Frigotto Fernandes
Mestrando em Educação e Especialista em Gestão de Pessoas e Coaching pela Unilasalle Canoas/RS, formado em Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade de Caxias do Sul. Coordenador do Serviço de Coordenação de Turno do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Pablo Pereira
Especialista em Gestão de Pessoas e liderança Coaching pela Unilasalle Canoas, formado em Licenciatura em Educação Física, pela Faculdade da Serra Gaúcha - FSG, Coordenador do Serviço de Coordenação de Turno do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“A parceria entre família e escola é um dos principais elementos para o sucesso da educação e no espaço educativo do La Salle Carmo. Os pais e a instituição de ensino são desafiados a estarem em sintonia, tendo como objetivo final o pleno desenvolvimento de seus filhos/educandos.”

1 I INTRODUÇÃO

As relações entre escola e família constituem um tema que vem conquistando importância e visibilidade crescentes na sociedade atual, ocupando espaços nos meios de comunicação, nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos das escolas e na pesquisa científica sobre educação. Autores como Montandon (1996), Silva (2003, 2007, 2010) e Nogueira (2006, 2011), dedicam-se a problematizar essas relações a partir de uma perspectiva sociológica e destacam a intensificação dos contatos e interações – e, ao mesmo tempo, dos conflitos – entre as duas instituições, como consequência de mudanças sociais profundas, vividas a partir das décadas finais do século XX.

A cooperação entre as instâncias nacional e local tem sido estimulada por políticas públicas em diversos países do mundo ocidental (NOGUEIRA, 2011; SILVA, 2003). No Brasil, pode-se citar como exemplos: o “Dia Nacional da Família na Escola” (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC, 2001) e promovido por diversas redes de ensino desde então; a “Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais”, realizada em 2005 pelo MEC; e o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), lançado pelo MEC em 2008 como um *“*chamado [...] à sociedade para o trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira*”* (BRASIL, 2008, p. 1). Outras iniciativas poderiam ser apontadas em âmbito local, como no Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS, por meio de projetos educacionais, visando

ao fomento das relações entre escola e família, à aprendizagem e à formação humana das crianças e dos jovens.

A tônica desses diferentes programas e políticas públicas é o incremento da participação dos pais na vida escolar dos filhos e na própria escola. Segundo Silva (2003, p. 29), tal participação passou a ser preconizada pela legislação educacional, observando-se certo “consenso legislativo” em torno do assunto na maior parte do mundo ocidental.

Nesse sentido, a escola é a fonte essencial para estabelecer a relação entre escola e família, visando ao desenvolvimento humano, cultural e socioeconômico. O colégio La Salle Carmo, com seus professores, é desafiado a desempenhar papel fundamental na educação das crianças e a traduzir aspirações da sociedade e da missão institucional, missão essa que é a formação integral de cidadãos, mediante ações educativas de excelência (PLANO PROVINCIAL, 2015), e que esses cidadãos sejam responsáveis, ativos, participativos e empreendedores no contexto social em que vivem.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo analisar experiências vividas pelo Serviço de Coordenação de Turno da referida escola, no que tange à relação entre a escola e a família, com alunos e famílias, em diálogo com o modo como a relação família-escola é contemplada nos documentos legais da atual Legislação Brasileira, observando seus diferentes níveis de regulamentação e os modelos previstos de participação das famílias na vida escolar dos filhos.

Trata-se de um estudo de caso (YIN, 2001), desenvolvido a partir de observações e de vivências dos responsáveis pelo Serviço de Coordenação de Turno do Colégio La Salle Carmo, localizado em Caxias do Sul/RS. Os dados foram levantados na Escola por meio de documentos e da observação participante realizada pelos pesquisadores. Como gestor, as observações foram feitas durante os últimos três anos.

Considerando que todos os alunos fazem parte de uma família e que toda família, além de possuir características próprias, está inserida em uma comunidade, hoje, ambas, família e escola, estão incumbidas da formação de um mesmo cidadão. Por isso, são peças fundamentais no processo educativo e, por que não dizer, na elaboração do projeto pedagógico da escola e na sua gestão.

2 | RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NOS DISPOSITIVOS LEGAIS

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (CF) (BRASIL, 2013a) define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Embora não trate da relação família-escola propriamente dita, o texto, de alguma forma, remete a essa relação, na medida em que aponta para a educação como responsabilidade comum ao Estado e à família. Sendo a escola pública, na sociedade atual, o principal equipamento para o desempenho da responsabilidade do Estado pela educação, configura-se, nessa corresponsabilidade, o estabelecimento de um vínculo que está na base da relação entre

família e escola.

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) dispõe que a educação é "dever da família e do Estado". Para Saviani (1997, p. 202), a inversão na ordem dos termos "Estado" e "família", em relação ao texto constitucional, pode estar ligada ao debate, durante a tramitação da LDB, entre os defensores da escola pública e da escola particular, ocasião em que a Igreja Católica "afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária". O autor lembra, ainda, que essa precedência da família também é defendida por teóricos do neoliberalismo.

Assim, essa diferença aparentemente pequena entre os dois textos legais sinaliza dimensões políticas e ideológicas envolvidas na relação família-escola. Se, na legislação, a repartição das responsabilidades e das prerrogativas educacionais entre Estado e família revela-se fonte de tensão, na dinâmica das políticas educacionais e das interações entre família e escola essa tensão ressurge com frequência. Manifestam-se, em aspectos tão diversos, como as discussões sobre a ação do Estado na Educação Infantil, as políticas de implementação de escolas de tempo integral ou mesmo as polêmicas em torno dos deveres de casa.

Definida, de uma forma ou de outra, a corresponsabilidade entre Estado e família com relação à educação, um conjunto de aspectos muito claramente normatizados, na legislação educacional pesquisada, é o que se refere à obrigatoriedade da educação básica escolar.

Segundo o inciso I do artigo 208 da CF (modificado pela Emenda Constitucional n° 59/2009), o primeiro item a ser garantido para efetivar o dever do Estado com a educação é a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade". O artigo 4° da LDB, modificado pela Lei 12.796/2013, reafirma tais determinações da CF, e o artigo 5° define, como responsabilidade do Poder Público, "recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar", "fazer-lhes a chamada pública" e "zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola". Já o artigo 6° da LDB (modificado pela Lei n° 12.796/2013) determina que: "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade" (BRASIL, 2013b).

Também está previsto no artigo 12 da LDB um nível mais aprofundado de relação família-escola. No Inciso VI, define-se como incumbência dos estabelecimentos de ensino "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola". Já o artigo 13, ao definir as incumbências dos docentes, inclui entre elas: "VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade".

Tal articulação corresponderia ao terceiro nível da relação família-escola, o das interações diversificadas entre as duas instâncias, não institucionalizadas em órgãos de gestão: eventos, reuniões, projetos, participação dos pais em atividades curriculares entre outras. Constata-se que, independentemente da existência de demandas por parte da comunidade, promover essas interações constitui uma atribuição legal das escolas.

Em toda a legislação pesquisada, observa-se uma tendência a que o número de referências à articulação escola-família seja maior nos documentos atinentes à Educação Infantil e decresça com a progressão para níveis de ensino mais elevados. Esse fato talvez possa ser explicado pelas características da faixa etária correspondente à Educação Infantil e pelo fato de se tratar do primeiro momento de escolaridade formal da criança.

No que tange à Educação Básica como um todo, observa-se, no âmbito federal, ao longo da última década, uma tendência a vincular a articulação escola-família à questão mais específica da qualidade do ensino, reforçando-se, nos documentos legais, a noção de "mobilização", com foco na sociedade civil e não no interior das próprias escolas.

Esse é o teor do Decreto nº 6.094/2007, que: "Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, [...] e a participação das famílias e da comunidade, [...] visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica" (BRASIL, 2007a). Esse Plano propõe congregar esforços da União, dos estados, dos municípios, das famílias e da sociedade civil em torno da qualidade da Educação Básica, estabelecendo diretrizes e metas nesse sentido. As famílias são mencionadas explicitamente como componentes dos conselhos escolares – o que será melhor explorado no próximo tópico deste texto –, mas toda a sociedade civil é chamada a se mobilizar em comitês locais de acompanhamento das políticas públicas e das metas educacionais.

Em consonância com esse Decreto é que o Ministério da Educação instituiu, em maio de 2008, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), que se fundamenta na educação como direito e dever das famílias. Segundo a página inicial do PMSE na internet, é direito das famílias reivindicar educação de qualidade para seus filhos, podendo e devendo "cobrar medidas, providências e ações para que isso ocorra"; e são deveres das famílias "ajudar a escola em casa, criando disciplina e rotina de estudos" e aproximar-se dela. Por sua vez, as escolas, conforme o texto, "devem aceitar e incentivar essa aproximação".

De fato, assim como na LDB, nos outros documentos pesquisados não se encontrou, de forma geral, maior detalhamento com relação às articulações entre família e escola (não institucionalizadas em órgãos de gestão). No Plano Nacional de Educação de 2001, por exemplo, localizou-se uma única referência a essas articulações. Trata-se do item que estabelece as diretrizes para a Educação Infantil, no qual se aponta que a articulação com as famílias visa "ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas" (BRASIL, 2001).

3 | RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: FAMÍLIA-ESCOLA

Em um panorama em que a relação escola-família nem sempre é de plena interação, é interessante destacar ações que procuram estimular a participação de todos em seu

cotidiano.

Os pais ou responsáveis participaram de encontros, de reuniões e de projetos pedagógicos, por meio de um instrumento que levantou dados sobre a visão e o compromisso deles no processo escolar dos filhos.

A parceria entre família e escola é um dos principais elementos para o sucesso da educação. É muito comum crer que cada um deve cumprir seu papel separadamente. No entanto, os pais e a instituição de ensino devem estar em sintonia, tendo como objetivo final o pleno desenvolvimento de seus filhos/educandos.

Os alunos da escola estudada são da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Os alunos até o 4° Ano, em sua maioria, são levados diariamente para a escola por seus pais, tios, irmãos, avós ou algum outro responsável. Para a segurança dos estudantes, os professores ou a Coordenação de Turno, via agenda, autorizam a retirada dos alunos fora dos horários normais de saída, estabelecendo contato via telefone com as pessoas autorizadas para tal fim. Todos os estudantes se apresentam uniformizados, pois isso facilita a sua identificação.

O Serviço de Coordenação de Turno (SCT) é parte da Equipe Pedagógica da Comunidade Educativa do Colégio La Salle Carmo e surge como um elo entre Escola e Família.

As principais atribuições do SCT consistem em: acompanhar e planejar os horários das atividades escolares; organizar horários de entrada e de saída das turmas; atender alunos que saiam da sala por questões relacionadas a comportamento; e acompanhar e auxiliar os estudantes em situações específicas como: educandos que apresentem algum mal-estar físico, que necessitem de alguma orientação sobre os fluxos da escola, ou, ainda, em situações de alunos que não tenham apresentado as tarefas ou trabalhos ou que necessitem de algum material.

Além desse acompanhamento com os alunos, o SCT atende os pais em relação a situações que ocorrem com os estudantes e, no decorrer do ano letivo, é o elo entre as famílias e as questões educacionais de cada educando.

O Regimento Escolar (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2020, p. 35) garante a importância da família, atribuindo a ela, no ambiente escolar, o papel de:

> I - Assumir, solidariamente com a Instituição de Ensino, todo o processo educativo de seu filho.
>
> II - Acompanhar a vida escolar de seus filhos.
>
> III - Garantir, sob as penas da lei, a assiduidade e a pontualidade do filho à Instituição de Ensino conforme previsto na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente e neste Regimento.
>
> IV - Informar à Instituição de Ensino sobre ausências, problemas de saúde ou outras situações especiais em que se encontrem seus filhos.

> V - Garantir que seus filhos tenham todo o material escolar solicitado pela Instituição de Ensino, bem como o respectivo uniforme.
>
> VI - Participar das reuniões de pais e professores e, sempre que possível, em eventos organizados pela Instituição de Ensino.
>
> VII - Procurar o encaminhamento ou a solução dos problemas escolares e das ocorrências correlatas com as pessoas responsáveis, apenas nos locais e horários apropriados, por uma questão de ética e civilidade.
>
> VIII - Utilizar a Agenda Escolar para informações ou solicitações de saída de
>
> seus filhos, durante o período de aulas.
>
> IX - Cumprir integralmente o Contrato de Prestação de Serviços Educacionais, bem como, os encargos financeiros assumidos no ato da matrícula na Instituição de Ensino.

Uma característica notável do Colégio La Salle Carmo é a acolhida das famílias no ambiente escolar, o que fica expresso na boa relação destas com a Escola: as famílias sentem-se à vontade em frequentar esse ambiente, em relacionar-se com professores e colaboradores, em manter diálogo e vínculos com os demais responsáveis no início e no fim das aulas.

Diariamente, é perceptível, no processo de gestão da Escola, a liberdade dos pais em comparecer à Instituição quando desejam dialogar com os professores, com a Coordenadora Pedagógica, com a Orientadora Educacional e até mesmo com a Direção. Essa aproximação ocorre à medida em que a escola possui um modelo de gestão democrática, expressa pelo incentivo à participação no ambiente escolar.

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam nas escolas identificam problemas, discutem, deliberam, planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução de problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento das especificidades técnicas das diversas funções presentes, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso dos sujeitos da escola às informações (SOUZA, 2009).

Nas reuniões trimestrais com os pais, foi possível observar que há discussão sobre as melhorias alcançadas, bem como sobre as necessidades da Escola e dos alunos. Em todas as reuniões, os pais são bem acolhidos pela Direção, com agradecimentos pela sua presença, e até mesmo com homenagens, e são conduzidos pelos professores às salas de aula dos seus filhos para discutirem as questões particulares de cada aluno. No diálogo informal entre os responsáveis, percebe-se o trabalho pedagógico, o ambiente acolhedor e o cuidado pela Escola.

Periodicamente, o Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021)

contempla as famílias e os responsáveis, oferecendo cursos e palestras relacionados à inclusão escolar e social, à saúde, à segurança, à aprendizagem e à relação entre pais e filhos. A relevância dessas ações é atestada pela participação maciça no ambiente escolar.

As celebrações e festas da Escola, a participação e a disponibilidade em contribuir são significativas quando todos os espaços ficam lotados e os pais se divertem com seus filhos no pátio e em diversos espaços físicos de lazer e de convivência, sendo a Escola referência para as famílias e para a comunidade de Caxias do Sul/RS.

Os professores e os colaboradores estabelecem diferentes vínculos com alunos, pais, autoridades, entidades públicas e amigos, que são extremamente importantes para firmar parcerias com a Escola.

Outra forma encontrada para levar a comunidade para dentro da Escola é a participação dos pais em projetos pedagógicos, esportivos, de convivência, entre outros, tornando o Colégio um ambiente acolhedor, tranquilo e significativo para a aprendizagem das crianças e dos jovens.

Não existem, formalmente, o Conselho de Pais na Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM), apesar de os gestores terem consciência da importância do envolvimento da família no processo educativo, por meio da promoção de momentos em que a comunidade possa trocar experiências com a Direção, partilhar ideias para a melhoria dos serviços ou realizar atividades que estimulem o envolvimento da comunidade nas questões escolares e na gestão da Instituição.

O Colégio La Salle Carmo desenvolve vários projetos que dizem respeito à relação ou à participação da família ou da comunidade na Escola, destacando-se a Festa Junina, o “Carmo Day” e o “Carmo Tchê”, atividades planejadas com o intuito de aproximar ainda mais família e escola.

A presença diária no ambiente escolar, em reuniões de pais, atividades esportivas, pedagógicas, religiosas e culturais, as celebrações de Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia da Família, Natal, Semana de La Salle, Semana das Crianças e Semana do Estudante, incluindo as festas juninas, o “Carmo Day” e o “Carmo Tchê” são momentos que resultam na participação significativa das famílias na vida escolar dos filhos.

É parte da sinergia a participação efetiva das famílias no ambiente do Colégio, estimulando os pais e os responsáveis a participarem da vida dos estudantes, por meio do acompanhamento das tarefas escolares, da presença em reuniões, de conversas com os filhos a respeito da Escola e de conversas com a professora, além da participação em celebrações.

A Escola em estudo apresenta um Projeto Pedagógico (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021) que inclui esforços para concretizar a participação das famílias nas atividades escolares. Observou-se que elas têm liberdade para entrar e conversar com os professores, com os coordenadores pedagógicos e de turno, com os profissionais do setor administrativo e com a Direção, o que demonstra uma postura positiva desses profissionais

em relação a informações ou dúvidas que as famílias possam trazer e que podem ajudar na regulação do aprendizado dos alunos.

Tancredi e Reali (2001, p. 4), ao discutirem a visão dos professores sobre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e sobre a participação na escola infantil, chamam a atenção sobre o fato de que, para isso ocorrer, é preciso que a escola tenha conhecimento dos pais e realize um trabalho conjunto com eles. Entretanto, as autoras salientam que isso pode representar, para alguns professores, "uma ameaça à sua profissionalidade", por poderem sentir uma destituição da sua competência de ensinar. Na visão de Tancredi e Reali (2001), todavia, a presença dos pais na escola não deve e não representa um deslocamento da responsabilidade dos professores de ensinar.

Nesse sentido, a LDB (BRASIL, 1996) enfatiza, no artigo 13, que uma das funções do professor é colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias.

Outra forma que a Escola em questão encontrou para levar os pais para dentro dela é aproveitar a fase de adaptação da criança à escola. Essa etapa é realizada com a participação dos pais, o que cria condições para melhorar o desempenho da criança. Para Chechia e Andrade (2005), a adaptação das crianças à escola é uma questão importante, que depende grandemente da relação entre a escola e a família e da visão que os pais têm sobre a primeira.

Os resultados mostram que há valorização por parte das famílias a respeito do papel da escola. Esses resultados apontam para a mesma direção dos encontrados por Saisi (2010), que, em estudo com famílias de crianças na Educação Infantil, observou que aquelas atribuem papel importante à instituição escolar no desenvolvimento dos aspectos sociais, psicológicos, morais e cognitivos da criança.

Essas expectativas dos pais, segundo Saisi (2010), coincidem com os objetivos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que estabelece os objetivos da Educação Infantil, a formação pessoal e social da criança e o desenvolvimento da sua identidade e autonomia.

As declarações das mães entrevistadas indicam sua visão de escola como um espaço para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, tal como encontrado por Saisi (2010) em seu estudo.

A visão da Escola estudada parece estar na direção de desenvolver um trabalho de qualidade em um ambiente acolhedor e que envolve educadores, funcionários e comunidade. Na visão de alguns analistas, todo profissional experiente da educação sabe que os resultados de seu trabalho junto aos alunos são influenciados pelo apoio recebido (ou não) por parte dos familiares destes últimos (CASTRO; REGATIERI, 2010, p. 7).

Diante dessas tentativas que a Escola estudada tem feito para aproximar-se da comunidade, vê-se que a Instituição em questão vem cumprindo seu papel no que diz respeito à busca do bom relacionamento com a comunidade e que tem, inclusive, interesse maior quanto aos problemas que afetam a comunidade de forma geral e, consequentemente,

o desenvolvimento de seus alunos, por parte da escola e de seus professores.

4 I REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA: RETOMANDO O DIÁLOGO

Com base nos fragmentos da experiência relatada, retoma-se o diálogo, buscando estabelecer algumas relações entre o vivido e o Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021) e demais dispositivos legais, orientadores do Colégio La Salle Carmo. A seguir, são pontuados alguns pressupostos centrais.

A expressão "relação família-escola" designa, nesse texto, todo tipo de ligação e de interações entre atores familiares e escolares, admitindo "um *continuum* que vai desde a cooperação até o conflito" (SILVA, 2002, p. 101, grifo do autor). De fato, se por um lado os estudiosos são unânimes em reconhecer a intensificação dos contatos entre as duas instituições, por outro, encontram-se frequentes referências às tensões e às ambiguidades que permeiam essa relação (MONTANDON, 1996; SILVA, 2003; SILVA, 2013), cuja complexidade e assimetria são consensualmente reconhecidas (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2003).

Silva (2003, 2007) identifica na relação família-escola duas vertentes – a escola e o lar – e duas dimensões de atuação – a individual e a coletiva. A primeira vertente ("escola") inclui as atividades realizadas pelos pais na instituição de ensino, tais como reuniões, conversas, participação em eventos e em órgãos de gestão, entre outras.. Segundo o autor, essa é a face mais visível da relação família-escola, que tende a ser identificada apenas com tais atividades.

Entretanto, Silva (2003) lembra que fazem parte dessa relação todas as ações concernentes à escola e desempenhadas em casa pelo aluno e/ou por seus responsáveis – as quais comporiam, então, a vertente "lar": realização e acompanhamento dos deveres de casa, apoios e incentivos de diversas ordens. Nesse trabalho, a ênfase recairá sobre a "vertente escola", já que é sobre ela que incide a regulamentação legal.

Quanto às dimensões de atuação propostas por Silva (2003), a individual se refere às atividades desempenhadas por cada pai, educador escolar ou aluno no âmbito da relação família-escola, e a dimensão coletiva corresponde à atuação organizada, como a participação dos pais e dos alunos em associações ou na gestão da escola.

Em se tratando de legislação, a dimensão que tende a ser mais regulamentada é a coletiva, embora a individual também seja contemplada.

Vale destacar que as atividades desempenhadas pelo aluno são consideradas por Silva como constituidoras da relação família-escola. O autor se apoia em Perrenoud (2001a), para quem os contatos diretos entre pais e escola constituem apenas a parte mais visível dessa relação, na qual estão também incluídas todas as formas de comunicação, implícita e explícita, que se estabelecem por meio da criança ou do jovem, compreendido ao mesmo tempo como mensageiro e mensagens entre as duas instâncias. No presente trabalho,

embora se compartilhe dessas concepções teóricas, foram priorizados os elementos da legislação que se referem mais explicitamente às famílias e/ou aos pais ou responsáveis.

Compreendendo-se "relação família-escola" não necessariamente como cooperação ou aproximação, mas como ligação ou associação entre essas duas instâncias, pode-se supor que tal ligação aconteça com diferentes níveis de envolvimento. Lima (2002) aponta, em relação ao envolvimento dos pais na vida da escola, três patamares distintos, de profundidade e de complexidade crescentes.

O primeiro patamar é o de "mera recepção de informação". Nesse patamar, os pais limitam-se a receber e a responder comunicados, telefonemas e bilhetes da escola, podendo acompanhar os filhos em casa, mas se mantendo distantes do estabelecimento escolar e visitando-o somente quando solicitados ou em ocasiões festivas. O segundo patamar é caracterizado pela "presença nos órgãos de gestão da escola", sendo os pais entendidos como "parceiros menores da administração da instituição escolar" (LIMA, 2002, p. 147). Já no terceiro patamar, os pais apresentam envolvimento direto na vida da sala de aula, sendo "encarados como parceiros ativos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo" (LIMA, 2002, p. 148).

Portanto, diante desse contexto, acredita-se na participação das famílias no ambiente escolar da educação de qualidade e que essa participação deve ir além dos muros escolares. Muitas vezes, os próprios alunos mencionam que, para trabalhar ou ajudar traficantes, não é preciso estudar muito. A realidade vivenciada por eles é de que não é necessário saber muito do ensino formal para realizar o trabalho que está ao seu alcance.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez incorporada à vida da comunidade, a escola se coloca a serviço dela, não só para a educação, mas também como cenário de diversas ocasiões, tais como campanhas de vacinação, de higiene, eleitorais e tantas outras de responsabilidade (ou não) do Estado.

Como já destacado, a relação escola-família é inevitável e importante. No entanto, também é importante construir condições para que essa relação ocorra e favoreça o desempenho dos alunos. A formação dos profissionais da escola, principalmente dos professores, é uma das condições necessárias para que essa relação ocorra. Esses profissionais devem estar preparados para trabalhar com as diferenças e para olhar para a educação como um direito de todos. É preciso evitar a crença de que as condições para o sucesso da educação escolar estão nas mãos das famílias, o que significa que a escola só é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa.

O desafio permanente do Colégio é levar para dentro de suas dependências os pais dos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental, pois essa pouca participação

tem sido causa, em muitos processos de ensino-aprendizagem, do baixo aproveitamento pedagógico e do aumento de problemas disciplinares.

O diálogo, o acolhimento e a valorização das informações, além da participação dos pais no Colégio, a criação de oportunidades de convivência por meio de eventos ou de projetos, reuniões, palestras, enfim, o estabelecimento de vínculos da comunidade e das famílias com a Escola, tudo isso é favorável e auxilia para a relevância do trabalho do Colégio no contexto da cidade de Caxias do Sul/RS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB no 20/2009, *de* 11 nov. 2009a.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009; Seção 1:14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de mobilização social pela educação.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://mse.mec.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009b.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009; Seção 1:18.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Informática. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto consolidado até a Emenda Constitucional no 73, de 6 de junho de 2013. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www. senado.gov.br/legislacao /const/con1988/CON1988_06.06.2013/CON1988.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Vol 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

CASTRO, Jane M.; REGATTIERI, Marilza (orgs.). **Interação Escola - Família: Subsídios**

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Projeto Político-Pedagógico**. Caxias do Sul, 2021.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Regimento Escolar**. Caxias do Sul, 2020.

LIMA, J. A. (Org.). **Pais e professores**: um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002.

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola na contemporaneidade:** os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-69, 2006.

NOGUEIRA, M. A. **A categoria "família" na pesquisa em sociologia da educação:** notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. *Inter- legere (UFRN)*, n. 9, p. 156-166, 2011. Disponível em: <http://www.cchla. ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es09.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PERRENOUD, P. **Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem:** o go-between. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta, 2001a. p. 29-56.

PERRENOUD, P. **O que a escola faz às famílias**. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta, 2001b. p. 57-112.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Projeto Provincial.** Porto Alegre, 2015.

SAISI, Neide B. **Educação infantil e família: uma parceria necessária**. Educação: teoria e prática. V. 20, n. 34, p. 65-85, jan-jun 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, D.M.P. **Pais, escola e alienação parental**. Âmbito Jurídico, v. 15, n. 106, nov. 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura &artigo _id=12042>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, M.L.C.Q. **Famílias e escolas**: agentes solidários ou solitários na construção da educação de qualidade para as novas gerações? 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, P. **Análise sociológica da relação escola-família**: um roteiro sobreo caso português. *Sociologia:* Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, v. 20, p. 443-64, 2010. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ ficheiros/8812.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, P. **Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica**: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 3-30, set. 2007. Disponível em: <http://www. reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, P. **Escola e família**: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org.). *Pais e professores:* um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002. p.97-132.

SILVA, P. **Escola-Família, uma relação armadilhada**: interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Educação em Revista, Belo Horizonte (MG), v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

TANCREDI, Regina. M. S. P.; REALI, Aline. M. M. R. **Visões de professores sobre seus alunos**: um estudo na área da educação infantil. Caxambu. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da Anped.

UNESCO. **Fontes para a Educação Infantil.** Brasília: Unesco; São Paulo: Cortez e Fundação Orsa, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 9

OS LIMITES NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIO PARA PAIS E EDUCADORES

Data de aceite: 01/12/2021

Daiane Pereira Vieira Lima
Formada em Pedagogia e História pela Universidade de Caxias do sul e pós graduada em Psicopedagogia na FSG. Professora de História no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

"O amor, o carinho e o respeito são e sempre serão as formas necessárias de se evidenciar uma educação mais presente, sempre deixando o jovem vivenciar os valores do 'não' e do 'sim', pois, dessa forma, se tem educandos que respeitam e demonstram interesse pela educação de um modo geral."

1 I INTRODUÇÃO

Limite é o espaço até onde se pode circular, até onde se pode ir. É barreira, mas também é desafio, pois pode-se lutar para se obter e se ampliar o limite. A tarefa mais difícil nesta vida é educar um ser humano, pois isso demanda atenção por tanto tempo, que se deixa de perceber, uma vez que se recebe educação até o último momento da vida.

A disciplina escolar está intimamente ligada à questão dos limites, ou seja, à posição que cada um ocupa, até onde cada um pode avançar, reconhecendo e respeitando as fronteiras existentes, inscritas nos valores construídos durante as muitas histórias de vida. A escola deve proporcionar um trabalho criativo e participativo, pontuado por uma base sólida, dada por meio dos limites e do respeito mútuo.

Segundo a afirmação de Hamachek (1979): "a personalidade de um professor não só pode influenciar para melhor ou para pior o comportamento dos alunos, como os alunos podem influenciar o comportamento do professor".

Nas escolas, a relação entre o aluno e o professor chegou a uma condição muito favorável, quando se entende que a participação do estudante está maior, diferentemente de outras épocas, em que o papel do aluno se restringia a ouvir e guardar as informações que recebia.

O aluno de hoje está mais estimulado e responde com mais agilidade ao meio, o que confere a ele a posição de partícipe nos grupos sociais, na casa e, especialmente, na escola. Todavia, dada a falta de condução, devido a uma educação sem limites, a criança ou o adolescente acaba se tornando um 'canhão sem direção', que 'atira para todos os lados' e, ao acaso, acerta em quem estiver na sua trajetória e a si mesmo inevitavelmente.

Não se pode deixar de salientar um aspecto de extrema importância em relação ao estabelecimento de limites: a ausência dos pais na vida desses jovens em virtude da carga

horária dedicada ao trabalho, deixando a convivência educacional aos cuidados da escola, como se esta tivesse a obrigação de dar conta de todas as questões que dizem respeito à família. Essa necessidade gerou um sentimento de culpa nos pais, que, para compensar tais circunstâncias, acabam sendo permissivos em demasia com seus filhos, impedindo, por conseguinte, momentos de educar e de proporcionar os valores que devem ser seguidos, estes derivados dos próprios pais e da constituição da personalidade dos indivíduos.

2 | RELATO SOBRE O HISTÓRICO DOS LIMITES

Conforme La Taille (1996, p. 9): "o limite situa, dá consciência da posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, a sociedade como um todo". A partir disso, o aluno que desconhece os limites em uma relação não é o questionador, mas aquele que não respeita os limites do outro, os sentimentos, as ideias, os valores, as crenças e as opiniões, a maneira de o outro ver e compreender o homem e o mundo.

Tal concepção entende 'limite' como a posição em que me encontro em relação aos demais e como estes se encontram em relação a mim. Essa ideia tem em comum a construção subjetiva e afetiva do sujeito, em seus valores e em seu respeito ao outro e a si mesmo.

Historicamente, reconhece-se que pais e educadores são produtos de uma sociedade de modelo patriarcal, em que a autoridade dos pais era inquestionável. As fronteiras eram rígidas, e, como consequência, as relações eram distanciadas. Pais e filhos se desconheciam como pessoas e construíam suas vidas longe uns dos outros, ignorando sonhos, ideais, mitos, medos e fraquezas.

O limite na sociedade patriarcal era visível e impossível de ser transposto, a não ser com grandes movimentos e acontecimentos que, ao mesmo tempo em que abriam brechas para uma eventual proximidade, causavam escândalo e sofrimento. Os filhos deviam obediência absoluta e cega a seus pais, e as questões da infância aconteciam nos quintais, distantemente dos pais, e a preferência era de que estes não as descobrissem.

Em sala de aula, os professores proferiam suas aulas, e os alunos, em silêncio, lutavam para entender o mundo dos adultos, tão distante deles. Como consequência, a relação entre professor e aluno era distante e fria, marcada pelo desconhecimento um do outro. Tudo que acontecia e que era considerado próprio da infância e da adolescência ficava à margem do mundo adulto, longe de casa ou das salas de aulas.

O excesso de autoridade é tão danoso para o desenvolvimento da autonomia quanto a sua falta. Se o autoritarismo desmedido tarda a construção da autonomia e da identidade, a falta de autoridade e de limites inviabiliza a inserção do jovem no mundo adulto, no mundo da razão.

A criança ou adolescente necessita estabelecer com seus pais, professores e com outros adultos relações equilibradas, decorrentes do estabelecimento de fronteiras nítidas.

É fundamental que os filhos recebam os 'nãos', que fazem parte da educação, para que possam qualificar, adequadamente, os seus 'sins', que representam seus ganhos.

Segundo Içami Tiba (2002): "para que o filho se sinta amado incondicionalmente, é necessário, acima de tudo, que seja respeitado"; portanto, o dizer 'sim' frequentemente, não havendo a oportunidade de expressão de descontentamento e de análise de atitudes referentes ao 'não' recebido, é um desrespeito à formação de caráter e de responsabilidade da criança e do jovem.

O amor, o carinho e o respeito são e sempre serão as formas necessárias de se evidenciar uma educação mais presente, sempre deixando o jovem vivenciar os valores do 'não' e do 'sim', pois, dessa forma, tem-se educandos que respeitam e demonstram interesse pela educação de um modo geral.

Aos pais e aos educadores é reservada a tarefa de dar o suporte emocional e cognitivo para que as crianças e os jovens desenvolvam bases de raciocínio que lhes viabilizem o bom senso e o conhecimento adequado para a difícil tarefa de crescer e de inserir-se no contexto produtivo. O limite prepara o indivíduo para o entendimento de que ele não é o centro do universo, de que apesar de ele ser amado e respeitado, outras pessoas também o são.

Freud afirma que não há civilização sem repressão, sem sérias restrições, sem limites. Educar, civilizar o ser, deveria ser antes reforçar as tendências, por assim dizer, pró-sociais, do que envidar todos os esforços na repressão e na disciplina; entretanto, as colocações de Freud não devem ser desprezadas. O estabelecimento de limites, no sentido restrito do termo, faz parte da educação, do processo civilizador, e, portanto, a ausência total dessa prática pode gerar uma crise de valores, uma volta a um estado selvagem em que vale a lei do mais forte.

Ao contrário do que Freud expressa, os limites têm de ser pensados em função do bem-estar e do desenvolvimento dos indivíduos. Os limites, sempre no seu sentido restrito, também são necessários ao exercício desta faculdade humana tão rica, útil e prazerosa que é a criatividade e que está frequentemente associada à ideia de 'ilimitado'.

A existência de alguns limites faz parte da 'vida boa'. Além disso, eles são necessários para alcançá-la e para usufruí-la. Isso posto, cabe à educação ajudar os jovens a construir e a valorizar tais limites. Reencontra-se aqui o verbo 'colocar': ensinar uma técnica, um método, um jogo e, naturalmente, colocar um limite. Nesse sentido, não parece que tal prática pedagógica cause demasiadas polêmicas.

2.1 Limites: o que são e como trabalhá-los no contexto escolar

'Limite' é uma palavra que tem voltado à tona ultimamente. É empregada com frequência, em geral de forma queixosa: "esses jovens não têm limites!", ou então com um quê de autoritarismo: "é preciso impor limites!", ou, ainda, como crítica aos outros: "esses pais não colocam limites!". A obediência, o respeito, a disciplina, a retidão moral, a

cidadania, tudo, enfim, parece estar associado a essa metáfora.

Muitas vezes, parece fácil falar de limites. Educadores e psicólogos enumeram uma série de regras e 'porquês' em relação ao que se deve ou não fazer com os alunos para ensinar-lhes os tais 'limites'. Mas por que na prática isso se torna uma tarefa tão difícil? Por que os pais tantas vezes se veem esgotados ao repreender os filhos e, na maioria das vezes, não obtêm resultados?

O debate atual a respeito do estabelecimento de limites passa por essa discussão sobre o valor dos desejos e das vontades das crianças e dos adolescentes e sobre seu poder precoce de optar por bons caminhos, que levem a uma vida de realizações. Muitos pais e educadores têm medo de, ao impedirem os filhos ou alunos de satisfazerem determinadas vontades, estarem contrariando boas e até sábias opções. Se, antigamente, a colocação de limites recebia legitimação na suposta imaturidade das crianças e dos adolescentes, hoje, tal legitimação está sob suspeita: por que um adulto saberia melhor do que seu filho o que é bom para este? A expressão "faço isso para seu bem'' soa como possível hipocrisia ou como autoritarismo disfarçado. Dito de maneira clara: os adultos de hoje não têm mais tanta certeza de saberem mais do que seus filhos quais são os caminhos que levam à felicidade e, portanto, colocam menos limites.

Trata-se de uma posição honesta, mas, em alguns casos, pode também se tratar de uma posição covarde, ao se dizer aos filhos "façam o que vocês quiserem''. A não colocação de limites pode tanto ser prova de humildade como de descompromisso em relação aos filhos e ao futuro do mundo. Verifica-se, hoje, que muitos jovens acabam se queixando da posição de seus pais e educadores: o que poderia ser interpretado como generosidade literária acaba sendo visto como simples ausência.

Todo o dilema está justamente nisto: como dar liberdade aos filhos, aos alunos, sem ser ausente? Como poupá-los de incessantes limitações, sem abandonar o papel de adulto, de guia? Como colocar limites e não ser castrador e injusto? Tais são as traduções de uma das grandes perguntas educacionais dos tempos atuais, e as hesitações a respeito das respostas podem ser mais uma prova de seriedade do que de fraqueza, ou então mais uma demonstração de deserção do que de liberdade. É muito fácil nutrir-se de velhas ou de novas certezas e decidir, sem nuanças, colocar severamente inúmeros limites ou, pelo contrário, abdicar de vez de seu papel.

O professor Yves de La Taille (1996) afirma que há diferentes tipos de limites, no entanto, apenas um é desejável sob o ponto de vista da formação de um sujeito crítico, adequada e socialmente instrumentalizado.

Há o limite decorrente da educação autoritária, em que o adolescente obedece por medo de ser punido, sem uma atividade reflexiva diante do fato, podendo vir a cometer a mesma falta outras vezes. A obediência por intimidação não favorece a mudança do modo de pensar, apenas cerceia a ação: "eu não quero que você saia com esse menino e ponto final!". Existe o limite que ocorre por meio da ameaça da retirada de afeto. Nesse caso, o

indivíduo não aprende a raciocinar diante de outro fato semelhante e, o que é ainda mais grave, aprende que, a qualquer momento, pode perder o amor de seus pais ou o afeto de seus professores. Apenas o limite elucidativo, o terceiro tipo, que é decorrente da clareza de comunicação e de raciocínio, educa para a construção da autonomia: "meu filho, se você continuar agindo dessa forma, seus amigos não vão te convidar mais para sair''.

'Limite': a fronteira que não deve ser transposta, a demarcação de um domínio que não deve ser invadido. Esse é, conforme afirmado anteriormente, o sentido mais comum da palavra quando empregada para prescrever formas de educação, em geral, e da moral, em particular, ou para expressar uma queixa em relação à geração mais jovem. Se se pensar os limites como fronteiras a serem transpostas, seja em direção à maturidade, seja em direção à excelência, a maioria dos jovens de hoje parecem sufocados por tantos limites: são convidados a permanecer em seu 'mundo' adolescente, são desestimulados a valorizar e a procurar a excelência e o autorrespeito.

Lembra-se, porém, de um fato importante e nunca suficientemente enfatizado: os jovens são o reflexo da sociedade em que vivem. Se for verdade que eles carecem de limites, é porque a sociedade como um todo deve estar privada deles.

Todavia, se entendermos os limites como fronteiras que não devem ser transpostas, é correto afirmar que, em geral, faltam limites aos jovens. Na verdade, trata-se de duas faces de uma mesma moeda: frequentemente, é a mesma pessoa que não transpõe os limites a serem superados e que atravessa aqueles a serem respeitados.

A maioria das famílias de hoje em dia não consegue colocar limites em seus filhos, muitas vezes, por não terem pulso e pela 'compensação', fazendo tudo o que os filhos querem como uma forma de compensar pela sua ausência diária.

Segundo o autor Içami Tiba (2006), os pais deveriam exigir que os filhos praticassem em casa o que eles terão que fazer como cidadãos, como disciplina, ética e responsabilidade, por exemplo.

Mas a ausência dos pais na vida desses jovens, em virtude da carga horária dedicada ao trabalho, deixando a convivência educacional aos cuidados da escola, desde os primeiros momentos, vem se tornando cada vez mais frequente. Essa necessidade familiar gerou um sentimento de culpa nos pais, que, para compensar tais circunstâncias, acabam sendo permissivos em demasia com os seus filhos, impedindo, por conseguinte, momentos de se educar e de se proporcionar o contato com os valores que devem ser seguidos; valores esses existentes nos pais e na constituição da personalidade da criança.

Contudo, abre-se nova polêmica nesse rastro de educação sem limites, ao se recordar de que muitos pais vêm de uma geração na qual se pregou por muitos anos a ideia de que a liberdade total era a melhor saída, contrapondo-se à ideia de repressão sócio-histórica vivida por eles em sua juventude, o que acarretou juízo de valores distorcido, vindo de um radicalismo social para outro, sem se fazer 'escola' dessa forma de se educar. Não houve ponderação e, consequentemente, faltou um plano mediano que fosse ajustado

à medida que as demandas surgiam. Simplesmente, foi-se estabelecendo esse modelo de educação até o momento em que se evidenciaram seus desastrosos resultados.

A questão do limite no desenvolvimento de um jovem é muito mais complexa do que se imagina, e são justamente os pais os grandes responsáveis pela sua adaptação crítica às regras sociais.

A maior dificuldade encontrada nesse aprendizado sustenta-se na seguinte afirmativa: os pais, ao tentarem impor limites para seus filhos, terão que lidar, inevitavelmente, com suas próprias questões e problemas relacionados a limites.

Entendendo-se a palavra 'limite' como regras ou leis em geral, podem-se citar alguns exemplos. Um pai e uma mãe que tiveram dificuldades de internalizar ou apreender os limites dados pelos próprios pais terão dificuldades de transmitir esse aprendizado aos filhos, pois estarão tentando passar um ensinamento que não se afirma na sua prática cotidiana. Um pai que tem como hábito cometer excesso de velocidade ao dirigir veículos, por exemplo, certamente não poderá convencer seu filho de que este não deve cometer excessos, pois ele mesmo não respeita tal limite.

Infelizmente, não se pode ensinar aos pais o que fazer durante esse aprendizado dos filhos (até porque cada casal é diferente, e cada filho também o é); todavia, constitui-se tarefa fundamental para os pais durante esse processo rever suas atitudes, crenças e valores, procurando transmitir aos filhos apenas aquilo que lhes é legítimo.

É importante, ainda, salientar que os pais devem sempre representar figuras de autoridade diante dos filhos, porém isso não necessariamente significa desempenhar apenas funções punitivas. A figura de autoridade deve ser firme, porque esse papel, primariamente desempenhado pelos pais e respeitado pelos jovens, será, futuramente, desempenhado pela sociedade e retratado pelas leis.

Dessa forma, a figura de autoridade dos pais, a maneira pela qual o adolescente vai lidar com ela e com os limites, constitui-se como base para a introjeção das regras sociais e para a adaptação a elas na idade adulta.

Os limites fazem parte da formação do indivíduo, não só em termos de quais seriam os comportamentos apropriados ou não em uma situação, mas também em relação aos valores que futuramente vão nortear suas decisões sobre o que é certo ou errado. Os adultos, no entanto, ainda estão cheios de dúvidas. Fala-se muito em 'dar limites', mas, afinal, o que isso significa na prática?

Dar limites envolve deixar claro para a criança e para o adolescente o que os adultos consideram correto em determinada situação, antes de puni-los, e quais as consequências se eles se comportarem de maneira considerada inadequada. Dar limites sempre que necessário, e não sair dizendo 'sim' a todos os pedidos dos filhos.

A dificuldade em colocar limites está dentro de cada pessoa, envolvendo questões como o discernimento de até que ponto se deve estabelecer limites, ou o confronto com o outro (evitar brigas e mágoas, medo de não ser aceito, culpa). Lidar com isso não é fácil,

mas é necessário que cada pessoa tenha consciência do seu próprio limite para, então, poder colocar limites.

Em relação à educação, é interessante pensar: por que se tem filhos? Os filhos trazem desafios e limites para os pais; afinal, é importante ter hora para mamar, dormir, os pais deixam de sair, entre outras situações. Quando a criança está no útero materno, ela se encontra em um espaço limitado, mas confortável e totalmente adequado para as necessidades da fase de desenvolvimento em que se encontra. Então, a criança precisa de limites pertinentes e adequados para cada idade. Se se pensa o limite como uma ação pedagógica, ele deve começar desde que o bebê é recém-nascido.

Antes de se estabelecer limites aos filhos, é necessário um trabalho de autoeducação dos pais. É importante que estes não tenham medo de errar, pois a experiência também mostra o caminho.

De acordo com Tânia Zagury (2002), uma questão muito relevante em se tratando de limites é o exagero dos pais quanto aos traumas que poderão causar nos filhos, caso venham a ser mais enérgicos. Usar o bom senso e algumas regras para estabelecer limites na educação infantil não ‘arranca pedaço de ninguém’. Faz-se necessária a consciência de que, para educar, é preciso esforço, dedicação, perseverança e paciência.

O exercício do viver só é realizável vivendo, na prática, e ele ocorre com a educação, portanto, é preciso ‘arregaçar as mangas’ e assumir o papel de orientador, de guia, de educador. Começar, antes tarde do que nunca, a envolver-se nesse processo importante e determinador da vida do ser humano, arrumando tempo e espaço para essa empreitada. Sempre que se deseja muito algo, dá-se um jeito no tempo e no espaço para alcançá-lo.

Limites são necessários à moralidade, porque, assim, o jovem entra em uma relação hierárquica esclarecida. Portanto, os pais e os professores têm que colocar limites nas crianças e nos adolescentes, mas não de forma autoritária. É necessário impor o limite e explicá-lo, porém, mais importante ainda é ajudar os filhos e os estudantes a construir seus próprios limites.

Para Yves de La Taille (1998), dar limites para a criança, seja qual for a faixa etária e a circunstância, não significa que o pai, a mãe e até o educador não gostem mais da criança; muito pelo contrário, dar limites é sinônimo de amor, de carinho e de preocupação com a formação de um cidadão consciente e educado.

O autor McMahon (1991) mostra que todos os trabalhos que abordam o tema do problema comportamental ressaltam a primazia dos processos familiares de socialização. Os estudos nos quais se avalia a dinâmica familiar dos jovens que não apresentam problemas de comportamento e daqueles com problemas de indisciplina revelam que os pais dos jovens desobedientes e indisciplinados são menos assertivos, mais complacentes e menos firmes em suas ordens em relação aos pais dos jovens pertencentes ao outro grupo.

Içami Tiba (2006) salienta a importância de explicar um ‘não’, dizendo as

consequências que podem ser acarretadas por aquilo que o filho quer.

Conforme Tânia Zagury (2002), a família é a base de qualquer educação e de uma vida estruturada, por isso compete aos pais o estabelecimento de regras e de limites, de modo que a convivência possa ser tranquila e saudável. Essa 'boa' educação se refletirá na escola.

A escola, por sua vez, deve manter a continuidade desse processo de educação, também estipulando limites para que a aprendizagem do aluno possa acontecer de forma prazerosa.

Muitos pais têm sérias dificuldades em estabelecer limites para os filhos e em dar fim a discussões e a questões simples do dia a dia, e alguns deles têm se mostrado incapazes de exercer sua autoridade junto aos filhos. Uns, mais do que outros, parecem temer exercer tal autoridade. Em determinados momentos, essa forma de agir, longe de melhorar a situação, torna a relação com os filhos bastante complicada.

Atualmente, são correntes ideias como 'dialogar com os filhos', compreender o enfoque dos adolescentes, evitar frustrações, dar liberdade, estimular a criatividade. Entretanto, essas ideias foram entendidas de forma radical, tanto por pais quanto por educadores que passaram a crer que qualquer limitação, qualquer punição (e aqui não se está fazendo apologia aos maus-tratos, aos abusos de autoritarismo) deveria ser evitada a todo custo, sob pena de não serem 'pais modernos' ou de estarem podando ou castrando a potencialidade dos jovens.

Os pais parecem ter desaprendido, por exemplo, a dizer um simples 'não' de forma convincente, quando precisam negar algo aos filhos. Na maior parte das vezes, esse 'não' soa como um 'sim'. Foram os pais que mudaram: anteriormente, eles tinham certeza do que pretendiam em relação aos filhos; atualmente, essa certeza talvez não expresse tanta convicção.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os limites são uma questão abrangente, que causa muita preocupação aos pais e à escola. Nos dias de hoje, observa-se que está cada vez mais difícil colocar limites nas crianças e nos adolescentes.

Os pais, primeiros responsáveis por darem limites aos filhos, delegam essa tarefa à escola, que, por sua vez, tenta mostrar a esses jovens a importância de se ter limites. Os filhos, porém, divergem, e os pais, em sua maioria, não dizem 'não' ao filho querido, já que passam tanto tempo longe deles.

Os autores abordados nesse trabalho deixam clara a importância do estabelecimento de limites, sem se culpar por trabalhar demais ou por estar ausente durante o dia todo. Além disso, reiteram a relevância de se dizer 'não', uma vez que isso não causa traumas, tampouco leva o filho a gostar menos de seus pais. Ao mesmo tempo em que o jovem

percebe que ele é importante para seus pais, parentes, professores, amigos, passa a reconhecer a importância e o lugar das outras pessoas.

Ter limites é, para os adolescentes, uma questão de segurança, uma necessidade básica. Não estabelecer limites é uma opção que pais e educadores podem fazer. Mas é importante que, se o fizerem, saibam que, ao contrário do que possa parecer, é também por meio dos limites que o jovem percebe que é amado.

REFERÊNCIAS

FRISTCHER, Jorge. **Como trabalhar a indisciplina em sala de aula**. CEITEC, 2005.

PEREIRA, Gilson de Almeida. **Limites e Afetividade.** Canoas: Ulbra, 2004.

TAILLE, De La Yves. **Limites: Três Dimensões Educacionais.** São Paulo:Ática, 2006

TIBA, Içami. **Disciplina Limite na medida certa**. São Paulo: Integrare, 2006.

TIBA, Içami. **Quem Ama Educa.** São Paulo: Gente, 2002.

ZAGURY, Tânia. **Limites sem trauma.** Rio de Janeiro: Record, 1991.

ZAGURY, Tânia. **Sem padecer no Paraíso**. Rio de Janeiro: Record, 1991.

CAPÍTULO 10

ENSINANDO INGLÊS COM AMOR E MUITA CRIATIVIDADE

Data de aceite: 01/12/2021

Daniela Ferretto Schmitt
Formada em Graphic Desing, pela Art Institute of Atlanta. GA - USA. Pós- graduanda em Especialização em Educação Bilíngue e Cognição pela Instituição Educacional de Novo Hamburgo, IENH - Novo Hamburgo.. Professora de inglês no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

"As aulas podem sim serem mais relevantes e prazerosas... cheias de significado isso se o professor não esquecer do principal: ensinar com amor e criatividade."

1 I INTRODUÇÃO

O ensino e as aulas de Língua Inglesa para alunos do Fundamental II em escolas particulares - que ainda não são bilíngues ou utilizam abordagem bilíngue - vêm sendo um desafio para alunos e professores do século XXI. Cada vez mais, estamos nos deparando com alunos desinteressados e desmotivados a aprenderem outro idioma, mesmo sabendo de sua importância no mundo globalizado. Sendo assim, professores vêm repensando e reavaliando suas práticas pedagógicas.

No ambiente escolar, fala-se nas novas metodologias de ensino-aprendizagem, nas formas e nas abordagens para o ensino de línguas também em escolas regulares. Estudos têm mostrado que a utilização de diferentes formas de ensino, metodologias e abordagens vêm ganhando mais eficácia para o ensino da língua. O que se observa é que a motivação dos alunos decresce no decorrer dos anos, pois, muitos já estudam Inglês em cursos particulares e as metodologias utilizadas na escola acabam desmotivando-os por serem muito tradicionais e a utilização somente dos livros didáticos na escola é o principal motivo para esse desinteresse.

Diante desse cenário, ensinar os alunos do Fundamental II em escola particular com muito amor e criatividade - diferentes abordagens e metodologias- pode ser uma alternativa significativa e assertiva para que o interesse e a motivação pelo aprendizado voltem a crescer. Conforme Bzuneck (2000, p. 9) "a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso". A motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido (BALANCHO e COELHO, 1996).

E para garantir a aprendizagem, Santos (2012) afirma ser necessário métodos de aprendizagem que tirem os alunos da posição de agentes passivos e os tornem sujeitos

atuantes no seu processo de aprendizagem.

Portanto, o presente estudo tem o objetivo de analisar a prática do ensino da Língua Inglesa no cotidiano da escola. A pesquisa, tipo estudo de caso, é "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos" (YIN, 2010, p.32). Ela se dará por um aprofundamento teórico que pesquisa sobre ensino da Língua Inglesa em diálogo com o relato de experiência da autora e professora do Colégio La Salle Carmo.

2 I O ENSINO DA SEGUNDA LÍNGUA

Dentro desse contexto, ensinar uma segunda língua utilizando diferentes propostas e abordagens, buscar um espaço onde se desenvolvam atividades significativas que explorem diferentes recursos e fontes pode ser uma das alternativas. Além do uso do livro didático, recomenda-se que o professor utilize outras ferramentas e perspectivas, uma delas é a abordagem Content and language integrated learning (CLIL) que é uma "abordagem educacional de foco dual, na qual uma língua adicional é utilizada na aprendizagem integrada de linguagem e de conteúdo" (COYLE; HOOD; MARSH, 2010, p. 1).

Essa abordagem foi introduzida na Europa no século XX e sugere o aumento do repertório linguístico do aluno, o qual irá aprender o idioma por meio de um conteúdo estudado nas outras matérias do currículo regular. Inúmeras pesquisas no campo didático demonstram as vantagens da abordagem metodológica CLIL na aprendizagem como mais motivação e desenvolvimento de todas as habilidades cognitivas, desde as mais simples, como conhecimento, compreensão e aplicação aos mais complexos, como analisar, formular hipóteses, previsões, sínteses, avaliações. Por exemplo, trabalhos interdisciplinares podem ser desenvolvidos e pode-se estudar o Renascimento ou expressões numéricas também na aula de Inglês. O aluno então aprende língua estrangeira por intermédio do conteúdo. Nesse caso, o aluno foge do método tradicional, de simplesmente completar com o verbo correto e sim, utilizá-lo em um contexto. Acredita-se que uma tarefa não exclui a outra e novamente, diferentes atividades ou abordagens podem trazer mais interesse aos alunos de EF II de escolas particulares e públicas.

Diante dessas preocupações e para inovar as práticas pedagógicas citam-se alguns autores relacionados ao tema, os quais ajudam a refletir e entender melhor esses métodos.

De acordo com Krashen (1982), há duas formas de desenvolver habilidades em uma língua estrangeira. A aquisição envolve uma aceitação subconsciente do conhecimento, na qual a informação é armazenada no cérebro pelo uso prático da comunicação: esse é o processo que ocorre no desenvolvimento de uma língua nativa. Na contramão, o aprendizado é a aceitação consciente do conhecimento "sobre" a língua (ex.:a gramática

ou forma). Krashen (1982) afirma que, frequentemente, este é o caso típico da “instrução formal”. De acordo com essa teoria, a melhor forma possível para aprender uma língua é por meio da comunicação natural. Assim, o papel do professor é criar situações nas quais a língua seja utilizada como uma ferramenta para atingir propósitos autênticos. Ou seja, a língua é usada como instrumento para abordar um assunto real - algo que seja de interesse do estudante, preferencialmente.

Um dos pontos mais importantes para a aquisição de uma nova língua é a memorização e conforme a Teoria Rescorla-Wagner (1972):

a. aprendizagem acontece somente se o cérebro seleciona o *input* apropriado;

b. atenção ocorre quando é usado esse *input* para formar uma previsão;

c. engajamento ativo, avalia a acurácia/ correção da previsão e

d. O *feedback* acontece quando há atenção, há engajamento ativo e há aprendizagem.

Segundo Dehaene (2020) existem sete definições para a aprendizagem:

a) aprender é ajustar os parâmetros de um modelo mental – *Learning is adjusting the parameters of a mental model*;

b) aprender é experienciar uma explosão combinatória – *Learning is exploiting a combinatorial explosion*;

c) aprender é minimizar erros – *Learning is minimizing errors*;

d) aprender é explorar possibilidades – *Learning is exploring the space of possibilities*;

e) aprender é usar feedback de forma eficaz – *Learning is optimizing a reward function*;

f) aprender é restringir o espaço de exploração - *Learning is restricting search space*;

g) aprender é testar hipóteses - *Learning is projecting a priori hypotheses.*

Outro ponto a ser analisado é o efeito da elasticidade cerebral e uma das experiências que modifica o cérebro de forma determinante é o bilinguismo. “Nenhuma outra experiência cognitiva é tão intensa quanto o bilinguismo.”(Bialystok, 2017).

Já a teoria de Rescorla-Wagner (1972) diz que a aprendizagem acontece somente se o cérebro seleciona o *input* apropriado; atenção usa esse *input* para formar uma previsão; engajamento ativo; avalia a acurácia / correção da previsão: *feedback*.

Sendo assim, será relatado a seguir uma das experiências realizadas, partindo da teoria de Wagner (1972) que ressalta a importância da atenção e do engajamento para acontecer a aprendizagem e segundo a Taxonomia de Bloom, que tem como objetivos educacionais: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar (Krathwohl, 2002).

3 I RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DA LÍNGUA INGLESA NO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Relato uma experiência prática desenvolvida na turma de 7º ano do Colégio La Salle Carmo, parte da Unidade 3 do livro didático - Great Times 2 - em que trazia a diferença entre substantivos contáveis e incontáveis, estruturas gramaticais utilizadas para esses substantivos, uso de *some*, *any*, *a /an.* e uso de estruturas como *how much* e *how many*.

Para sair do modelo tradicional, sugere-se aos alunos para que façam um piquenique no Central Park (lugar imaginário). O piquenique aconteceu no ginásio e no auditório da escola. (fotos abaixo) Nesse piquenique, foram dispostos sobre uma toalha xadrez diferentes tipos de alimentos, de líquidos e de embalagens. Os alunos foram convidados a sentarem-se em um círculo. Nesse momento, perguntas foram feitas para explorar o vocabulário. (*What is it*? *Do you like it? Is sugar countable or uncountable*, Qual estrutura foi utilizada se precisar oferecer este alimento?)

A partir da observação e da experimentação dos alimentos, eles puderam concluir algumas das regras gramaticais utilizadas na Língua Inglesa, por exemplo, quais dos alimentos eram contáveis e quais eram incontáveis, que estrutura era utilizada para se referir a eles, como também puderam reconhecer o nome de cada embalagem (pote, jarra, garrafa, saco, entre outros) e provar alimentos, chás, sucos e cafés. Nessa atividade, relataram, questionaram e interagiram com os colegas utilizando estruturas na Língua Inglesa e concluíram quando utilizamos o *some, a/an*, *any, how much and how many.*

A proposta do trabalho foi simples, mas significativa para o aprendizado de conceitos gramaticais estudados. Esse foi um exemplo de aprendizagem ativa em que o professor prepara a aula para que o aluno seja participante ativo, desenvolvendo a capacidade de relacionar o conteúdo com a prática (Lowman, 2004; Hosal-Akman; Simga-Mugan, 2010). Nesse tipo de aprendizagem, o educando é convidado a experimentar, a discutir assuntos, a refletir e a dar sua opinião, a questionar e a vivenciar, ajudando ativamente no processo de aprendizagem.

Ao término do piquenique, foi solicitado aos alunos que realizassem as atividades propostas no livro didático. Eles relataram que tiveram mais facilidade para realizá-las, o que foi mais significativo e fez mais sentido. Também puderam utilizar os conceitos no dia a dia. Observe os relatos a seguir: "Eu estava achando um pouco confuso, mas com a ida ao piquenique e o dinamismo da aula pude ver, vivenciar e experimentar. Isso me ajudou a compreender mais sobre o assunto, além de ser muito legal" . "Sair da sala de aula foi muito bom, além de ter vivenciado um piquenique surpresa."

Outra atividade realizada com os alunos do sétimo ano foi o trabalho interdisciplinar de ensino da Língua Inglesa junto com o componente curricular de Educação Física. O desafio feito aos educandos era sobre o objeto de aprendizagem Atletismo (Track and Field) em Inglês, no qual foi solicitado uma pesquisa e como culminância foi realizada a

apresentação no *Google* Apresentações, utilizando a Língua Inglesa.

Nesse momento, foram explorados o vocabulário e o significado de muitas palavras que, a partir da atividade, fizeram mais sentido para os alunos. Um dos exemplos citados foi a referência ao nome da loja "Track and Field'' que vende roupas esportivas. Ao associarem o vocabulário com um conhecimento já existente ou significante, os alunos, provavelmente, não esquecerão o vocabulário aprendido.

Segundo David Ausubel (1964), pesquisador norte- americano (1918-2008), famoso por ter proposto o conceito de aprendizagem significativa, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e, com isso, ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. A teoria de Ausubel (1964) prioriza a história do sujeito e ressalta o papel dos professores no estímulo de situações que favoreçam a aprendizagem.

De acordo com ele, há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser instigante e o estudante precisa estar disposto a relacionar o conteúdo estudado de maneira consistente e não arbitrária. "De nada adianta desenvolver uma aula divertida se ela for encaminhada de forma automática, sem possibilitar a reflexão e a negociação de significados".

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas experiências são alguns dos exemplos de como podemos utilizar o método CLIL ou outras abordagens mais criativas nas aulas de Língua Inglesa para alunos de escolas regulares.

Mesmo que nossa escola ainda não apresente uma proposta bilíngue, as escolas regulares ainda podem introduzir algumas práticas no cotidiano e rotina escolar com o intuito de melhorar não só o aprendizado, que pode ser de maneira mais dinâmica e significativa, como também buscar mais interesse do aluno nas diferentes áreas do saber. Professores precisam constantemente estar buscando novas formas para ensinar.

Santos (2001) afirma que o professor é quem faz a diferença no aprendizado do aluno que ele deve ser motivado e motivador. Acredita-se, assim, que um professor entusiasmado, crítico e dinâmico combinado com planejamento e com técnicas adequadas, é o caminho para o sucesso do processo de aprendizado de um idioma nas escolas particulares.

O professor é a referência do aluno dentro do ambiente escolar. Ele é o responsável por motivar e despertar o interesse e curiosidade pelo assunto, desencadeando o aprendizado (Teixeira, 2008; Feldmann, 2009). Ademais, o professor deve ser crítico, trabalhar em parceria com seus colegas de trabalho e com seus alunos, e conquistar a credibilidade e confiança nesse ambiente (Feldmann, 2009).

Hoje em dia, existem inúmeros cursos que podem ajudar a aprimorar e qualificar o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas e escolas privadas. As aulas podem, sim,

serem mais relevantes e prazerosas, cheias de significado, isso se o professor não se esquecer do principal: ensinar com amor e criatividade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Some psychological aspects of the structure of knowledge**. In: ELAM, S. (Ed.) *Education and the structure of knowledge.* Illinois: Rand MacNally, 1964.

BALANCHO, M. e Coelho, F. **Motivar os alunos**: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas. Lisboa: Texto Editora, 1996.

BIALYSTOK, E. (2017). A adaptação bilíngue: como as mentes acomodam a experiência. **Psychological Bulletin,** *143* (3), p. 233-262, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1037/bul0000099, Acesso em: 27 ago. 2021.

BZUNECK, J. A. **As crenças de auto-eficácia dos professores**. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). Leituras de psicologia para formação de professores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

COYLE, D. HOOD, P. & MARSH, D. **Content and language integrated learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DEHAENE, Stanislas. **How we learn: Why brains learn better that any machine... for now**. New York: Penguim Random House, 2020.

FELDMANN, M. G.; D'Agua, S. V. N. L. **Escola e inclusão social**: relato de uma experiência. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

HOSAL-AKMAN, N.; SIMGA-MUGAN, C. **An assessment of the effects of teaching methods on academic performance of students in accounting courses. Innovations** in Education and Teaching In-ternational, v. 47, n. 3, 2010.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KRATHWOHL, David R. **A Revision of Bloom's Taxonomy**: An Overview, Theory Into Practice, 41: 4, 212-218, 2002. Disponível em: DOI: 10.1207 / s15430421tip4104_2. Acesso em: 28 ago. 2021.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino.** Tradução de Ohara Avrischer. Consultoria técnica Ilan Avrichir, Marcos Amatucci. São Paulo: Atlas, 2004.

RESCORLA, R.; WAGNER, A. **Uma teoria do condicionamento pavloviano**: variações na eficácia do reforço e não reforço. Em AH Black & WF Prokosy (Eds.), *Condicionamento clássico II: Pesquisa atual e teoria* (pp. 64-99). Nova York: Appleton-Century-Crofts1972.

SANTOS, S. C. **O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor aluno**: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior". Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./mar. 2001.

TEIXEIRA, M. G. **Compromisso com a educação**: humanismo, paixão e êxito. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008.

WAGNER, AR e RESCORLA, RA **Inibição no condicionamento pavloviano**: aplicação a uma teoria. Em RA Boakes & MS Halliday (Eds.), *Inhibition and learning*.p. 301–336. Londres: Academic Press, 1972.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman,2010

CAPÍTULO 11

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/12/2021

Raquel Mignoni de Oliveira
Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Língua Portuguesa no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Nathaline Bachi Marchett
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição (2020). Professora de Língua Portuguesa no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Camila de Cesero
Mestranda no Programa de Pós Graduação em Letras e Cultura pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição (2019). Professora de Língua Portuguesa no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

"É inconteste que, hoje em dia, a tecnologia assume outras dimensões e atende a outras demandas, inclusive dentro da escola. Nesse âmbito, ela também contribui para a resolução de problemas de ordem prática, auxiliando diretamente os processos de ensino e aprendizagem, ressignificando o fazer docente."

1 I INTRODUÇÃO

A área da Educação, diante da pandemia da Covid-19[1], tem sofrido um grande impacto e exigido grandes adaptações de toda a comunidade escolar para um cenário em que a tecnologia pode ser um instrumento facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante desse cenário, apresenta-se um relato de experiência (FORTUNATO, 2018) sobre o uso de tecnologias digitais para a produção e apresentação de atividades didáticas na disciplina de Língua Portuguesa (LP), durante o primeiro trimestre do ano de 2021, conduzidas na modalidade de Ensino Híbrido[2] (EH), devido à pandemia do Coronavírus.

Nesse horizonte, objetiva-se que essas experiências sirvam de reflexão acerca da elaboração, da proposta e da realização de atividades na disciplina de Língua Portuguesa, com vistas a evidenciar o modo como as tecnologias digitais foram inseridas nas aulas ministradas no EH e como essas podem auxiliar no ensino e na aprendizagem dos estudantes, enquanto mediadoras, além de salientar as competências propiciadas pela leitura, assim como consta nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional

1 "COVID-19 é causada pelo agente etiológico nomeado SARS-CoV-2, a qual surgiu, inicialmente, na China, em novembro de 2019 e se espalhou pelo país e pelo mundo" (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 03).
2 Por 'Ensino Híbrido', entende-se a estratégia que combina atividades presenciais e atividades realizadas por intermédio das tecnologias digitais (BACICH *et al.* 2015) e que possibilita o rodízio para evitar a aglomeração na sala de aula física.

Comum Curricular (BNCC).

O aporte teórico-epistemológico deste estudo está apoiado na proposta de educação *onlife*, de Moreira e Schlemmer (2020). Esse artigo, portanto, tem por objetivo mostrar práticas educativas com o uso de tecnologias digitais (TDs), buscando compreender as potencialidades e as fragilidades dessa utilização no contexto *onlife,* mesmo em tempos de pandemia.

Para tanto, o presente estudo, por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), dedica-se à apresentação de um relato de experiência (FORTUNATO, 2018) sobre o uso de TDs na disciplina de LP para turmas de quinto ano (Anos Iniciais) do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino, situada na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, durante o primeiro semestre de 2021, cujo período ainda se encontra em meio à pandemia da Covid-19. Após a apresentação do relato de experiência, são feitas considerações, a partir da literatura adotada neste estudo, de modo a ressaltar as possíveis potencialidades e fragilidades relacionadas ao uso de TDs na Educação.

2 | A ADOÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL NO ENSINO HÍBRIDO EM UM CONTEXTO *ONLIFE*

No período da pandemia da Covid-19, o cenário escolar mudou, tendo que se adaptar aos novos desafios emergidos do distanciamento social (BEHAR, 2020), sendo esse um movimento necessário para proteger crianças e jovens frente à disseminação do vírus. Entretanto, as aulas precisavam de uma continuidade, pois, mesmo diante do medo e da incerteza, o ensino e a aprendizagem deveriam continuar. Por isso, o Ensino Híbrido (EH), no espaço educacional, potencializa-se quando aliado às Tecnologias Digitais (TDs), contribuindo de forma significativa para a continuidade das aulas.

Essa transição não foi fácil inicialmente. Mesmo para uma sociedade hiperconectada, foi um grande desafio, pois professores e alunos precisavam ficar conectados via dispositivos educacionais todo tempo de aula, para que o ensino e a aprendizagem pudessem ser estabelecidos. Contudo, ao observar tal cenário, questiona-se: como as tecnologias digitais podem servir de mediação para o ensino nesse contexto *onlife,* no qual se foi bruscamente inserido?

Antes de propor uma discussão sobre isso, é importante que se defina *onlife* nesse contexto de aprendizagem. Entende-se por *onlife* a integração do que é síncrono com o que é assíncrono, uma vez que o espaço virtual afeta, cada vez mais, tanto a vida das pessoas, quanto suas interações, aprendizagens e ensino (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020). Dessa forma, um complementa o outro, não podendo ser dissociados.

Ao observar essa definição, volta-se para a discussão, buscando esclarecer que a tecnologia digital, nesse espaço de ensino e de aprendizagem, vai além de ferramentas

computacionais utilizadas para estabelecer a comunicação entre aluno e professor, para que estes continuassem com suas aulas meramente transmissivas. Ao dar espaço para uma aprendizagem mediada pelas TDs em um contexto *onlife*, exigiu-se que professores e alunos se adaptassem a modos síncronos de ensinar e de aprender, com vistas a (re) significar suas práticas educativas, que antes eram apenas assíncronas.

Ao considerar tal prática, há muitos recursos tecnológicos digitais que servem como apoio aos professores, a fim de contribuir com os processos diários e de ampliar o ensejo, ao incorporar o raciocínio lógico e crítico, a personalização do ensino, a informação, a colaboração e a comunicação à aprendizagem dos alunos, pois "a tecnologia não é tão somente um potente recurso para o aprendizado, mas também uma ferramenta cada vez mais relevante para a vida" (PEDRÓ, 2016, p. 11). No entanto, os professores necessitam conhecer as ferramentas e saber o que fazer com elas, assim como os alunos, pois as TDs, "por si só, não serão suficientes, a menos que sejam acompanhadas de estratégias de planejamento, construção e exploração eficientes dos conteúdos" (GONÇALVES; MOREIRA; CORREA, 2019, p. 01). A mediação estabelecida pelas TDs necessita da colaboração entre os sujeitos, pois a Educação acontece pela conexão dos pares com a rede e com o mundo (BACICH; MORAN, 2018).

Hoje, as TDs, mesmo com a chegada do Ensino Híbrido, entendido aqui como a estratégia que combina atividades presenciais e atividades realizadas por intermédio de tais tecnologias (BACICH *et al*. 2015) e que possibilita o rodízio para evitar a aglomeração na sala de aula física, ora o aluno está presencial, ora está *online*, são a própria sala de aula, favorecendo a aprendizagem dos alunos e servindo como mediadoras do processo de aprender. Isso significa dizer que as ferramentas vão além de *softwares*: são elos que ligam professores e alunos a construírem um pensamento crítico e a desenvolverem a criatividade, proporcionando momentos de personalização, dando mais autonomia para o estudante e tornando a sala de aula um espaço de criação e desenvolvimento. Nesse sentido, o aluno traz seu conhecimento e o alia ao do professor, a fim de construírem em conjunto seus saberes, utilizando e explorando recursos digitais, ou seja, unem o virtual ao presencial para aprimorarem suas competências e habilidades.

Ao considerar esse panorama, torna-se fundamental a promoção da percepção tanto do aluno quanto do professor no que diz respeito ao uso das TDs no contexto *onlife*, para o gerenciamento do tempo, do conteúdo e do tipo de atividade a ser explorada. É importante ficar mais atento ao processo do que ao resultado, para que haja um engajamento quanto à integração da relação professor-aluno e à dinâmica dos processos de ensinar e aprender, pois aqui o aluno torna-se mais autônomo e engajado, passando de mero ouvinte para um produtor de conhecimentos. A seguir, apresentam-se as TDs como estratégia para desenvolver competências e habilidades no ensino de Língua Portuguesa.

3 I O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM A MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA

Para autores como Wunsch e Fernandes Junior (2018), a tecnologia é um produto científico que visa à resolução de problemas, sendo, portanto, parte da vida pessoal e profissional de todos os indivíduos. Segundo os estudiosos, o termo *tecnologia* provém do grego *tekhne*, remetendo às noções de 'técnica', 'arte' e 'ofício'.

A partir do momento em que se considera a tecnologia um produto da ciência voltado à resolução de problemas cotidianos, pode-se ir além do senso comum e expandir a ideia de que as tecnologias digitais consistem, pura e meramente, no uso de dispositivos eletrônicos. Nesse sentido, Martins *et al*. (2020) afirmam que é desde o início da civilização que se utiliza a tecnologia, aplicando-a diferentemente, de acordo com as demandas de cada época. Segundo os autores, esse produto científico originou-se da necessidade humana de sobrevivência.

É inconteste que, hoje em dia, a tecnologia assume outras dimensões e atende a outras demandas, inclusive dentro da escola. Nesse âmbito, ela também contribui para a resolução de problemas de ordem prática, auxiliando diretamente os processos de ensino e aprendizagem e ressignificando o fazer docente.

De acordo com Martins *et al*. (2020), no contexto atual, cabe ao professor filtrar e mediar as (muitas) informações a que se tem acesso. Ademais, consoante os autores, é tarefa do docente acompanhar as mudanças tecnológicas e buscar a qualificação da aprendizagem. Com isso em vista, Martins *et al*. (2020) salientam a constante necessidade de capacitação dos professores, para que estes compreendam a relevância da utilização das TDs como ferramentas de apoio à sua prática.

Wunsch e Fernandes Junior (2018) também tratam da atitude do professor diante das TDs, mencionando a imprescindibilidade da redefinição de abordagens metodológicas e de recursos pedagógicos. Ainda, os autores sintetizam as possíveis contribuições da tecnologia em relação à sala de aula: "assumem-se formatos mais abertos e interdisciplinares, dando destaque ao aprender em uma sociedade multicultural por meio da gestão de plataformas digitais, da criação de redes interativas, da utilização de recursos *off-line*, da estruturação de materiais multimídia de conteúdo, focando a construção social da aprendizagem *on-line* e as atividades em sala, ambas destacando a colaboração" (WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p. 66, grifos dos autores).

Isso posto, percebem-se variadas possibilidades de uso das TDs para atender às demandas do contexto *onlife,* bem como as possíveis contribuições da tecnologia para uma aprendizagem mais significativa e colaborativa, uma vez que, por intermédio de tais recursos, oportuniza-se uma aprendizagem mais ativa e cooperativa, desfazendo-se a tradicional hierarquia de ensino (WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018) e oportunizando-se o encontro dos modos síncrono e assíncrono de se ensinar e aprender.

Em se tratando mais especificamente do ensino de Língua Portuguesa com a mediação das TDs, faz-se necessário pontuar que tal mediação é prevista por marcos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases[3] (LDB), que preconiza a compreensão da tecnologia ainda no Ensino Fundamental (BRASIL, 2016b), ou a Base Nacional Comum Curricular[4] (BNCC), que situa a Língua Portuguesa na área de Linguagens, juntamente com a linguagem digital (BRASIL, 2017a).

Na BNCC, considera-se que as linguagens têm íntima relação com as práticas sociais, e a linguagem digital parece ter lugar assegurado nessas práticas: "As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal [...], corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital" (BRASIL, 2017a, p. 63). Ainda, tais práticas possibilitariam a interação e, consequentemente, a constituição dos indivíduos como sujeitos sociais, o que acaba por reiterar a relevância das TDs não somente em sala de aula, como também na vida em sociedade.

A BNCC prevê o desenvolvimento de habilidades e de competências, consistindo as primeiras na expressão das aprendizagens sociais que devem ser garantidas a todos os estudantes, e as segundas, na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2017a), objetivando-se uma formação integral, que prepare o educando para a vida - e não apenas para o mercado de trabalho.

Em relação às competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica, destaca-se que o documento postula como direito de aprendizagem: "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (*incluindo as escolares*) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida social e coletiva" (BRASIL, 2017a, p. 9, grifo nosso).

Disso se depreende que, com as TDs, pode-se potencializar a participação dos estudantes nas diversas práticas sociais que os circundam, tanto dentro quanto fora dos muros da escola, bem como se pode buscar desenvolver as habilidades comunicativas e a criticidade - atividades basilares para a plena participação em sociedade.

Nas competências específicas da área de Linguagens, salienta-se que a BNCC prevê, do mesmo modo, a compreensão e a utilização das TDs - desta vez, incluindo as diferentes linguagens e mídias como ferramentas a serem utilizadas para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento de projetos (BRASIL, 2017a).

De acordo com esses preceitos, nas aulas de LP, o estudante deve ser instigado a: "Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais" (BRASIL, 2017a,

---

3 Lei 9.394/1996, que normatiza as diretrizes da educação nacional, pautando-se, para isso, nos direitos previstos pela Constituição Federal.

4 A Base Nacional Comum Curricular é o documento que define as aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, tanto em âmbito público quanto em âmbito privado, e entrou em vigor a partir de 2019.

p. 87). Sob essa perspectiva, o educando é o protagonista do processo de aprendizagem.

Ainda, a BNCC define eixos relativos a princípios e a pressupostos para o ensino de LP, quais sejam: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2017a).

Uma vez que o relato de experiência trazido no presente artigo trata da descrição de um projeto que privilegia o desenvolvimento da habilidade de leitura, cabe mencionar que as atividades propostas se encontram em consonância com o referido documento, o qual concebe a leitura como um processo interativo (já que envolve leitor/ouvinte/espectador) e multissemiótico: "Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas [...] ou em movimento [...] e ao som [...], que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais" (BRASIL, 2017a, p. 72).

Dir-se-ia, ainda, que tais textos, para além de acompanharem e cossignificarem, *significam*. Diante disso, ainda há muito o que se explorar nas aulas de Língua Portuguesa com a mediação das TDs.

4 | METODOLOGIA

Diante do referido contexto de educar em meio à pandemia, tratar-se-á a tessitura de uma Escola da rede privada de ensino de Caxias do Sul/RS, que tem mais de cem anos de tradição na área da Educação e conta com, aproximadamente, 190 professores e mais de 1700 alunos. A Escola em questão, que tem se proposto a adotar diferentes estratégias de enfrentamento ao distanciamento social causado pela Covid-19, faz parte de uma rede de ensino que preserva os princípios éticos e cristãos e os efetiva por meio de uma pedagogia baseada na afetividade. Tal rede encontra-se em 80 países e conta com mais de 93 mil educadores e de 1 milhão de educandos no total, abarcando as etapas do Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Em âmbito nacional, a rede de ensino em questão possui 45 unidades, estando estas distribuídas em 9 estados e no Distrito Federal.

Esta é uma pesquisa qualitativa exploratória (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), que apresenta um relato de experiência sobre o uso de tecnologias digitais na disciplina de Língua Portuguesa (LP), durante o período de pandemia de Covid-19, para cinco (5) turmas de quinto ano (Anos Iniciais) do Ensino Fundamental de uma Escola da rede privada na cidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul (RS), cujas turmas possuem, em média, vinte e cinco (25) alunos com faixa etária de dez (10) a onze (11) anos.

O relato de experiência é parte da pesquisa exploratória, enquanto método de pesquisa, ao discriminar o contexto investigado e qualificar as ações nele observadas, a fim de suscitar um resultado acerca da experiência em que o pesquisador é o próprio participante (FORTUNATO, 2018). Outrossim, o relato de experiência pode contribuir para

que outros pesquisadores reflitam acerca de circunstâncias análogas ao que nele está descrito. Ainda, para Fortunato (2018, p. 45), um relato de experiência deve apresentar "nove elementos para a condução de uma pesquisa educacional", sendo estes: (1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agente(s); (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7) planejamento; (8) execução; e (9) análise por uma lente teórica.

Para tanto, objetiva-se evidenciar como as tecnologias digitais foram inseridas nas aulas ministradas no EH e como elas podem auxiliar no ensino e na aprendizagem dos estudantes, enquanto mediadoras. Além disso, visa-se a salientar as competências propiciadas pela leitura, assim como consta nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No relato de experiência em questão, a professora apresentou propostas de atividades relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa a alunos do quinto ano - Anos Iniciais - do Ensino Fundamental, a saber: a primeira, voltada à pesquisa, e a segunda, à compreensão textual e à utilização da imaginação, por meio de três (3) ferramentas tecnológicas digitais como mediadoras, sendo elas: *Youtube*, *Google Apresentações* e um aparelho de filmagem, disponibilizado pelas famílias. Na próxima seção, são apresentadas as ferramentas tecnológicas e como estas foram, efetivamente, utilizadas.

5 | PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Esta seção destina-se a descrever a prática docente de condução de 06 horas-aulas da disciplina de Língua Portuguesa na modalidade de Ensino Híbrido (EH), no contexto *onlife,* e propõe uma reflexão, com base em um relato de experiência (FORTUNATO, 2018) ocorrido com as turmas de quintos anos do Ensino Fundamental do Colégio La Salle Carmo, em Caxias do Sul/RS, durante o período de pandemia de Covid-19. O relato de experiência volta-se, especificamente, para a reflexão acerca do uso de três (03) ferramentas digitais durante a realização das aulas, mediadas por aparato tecnológico (computador, *tablet* ou *smartphone*) com conexão à internet, enquanto condição temporária para a continuidade das aulas (BEHAR, 2020).

Para tanto, além de descrever as tecnologias digitais adotadas para a potencialização da atividade que será apresentada, este relato de experiência visa a evidenciar o modo como as tecnologias digitais foram inseridas nas aulas ministradas no EH e como essas podem auxiliar no ensino e na aprendizagem dos estudantes, enquanto mediadoras. A presente seção também leva em consideração as práticas desenvolvidas com os textos literários, presentes nas salas de aula durante todo o período de alfabetização e desenvolvimento escolar do estudante. Tais atividades possuem a finalidade de formar leitores aptos para o domínio de diversos gêneros textuais, tornando-os leitores eficazes e que conseguem selecionar trechos que atendem às suas necessidades, por meio de estratégias de leitura.

Por esse motivo, é tarefa dos professores, não somente, mas especialmente de Língua Portuguesa, consolidar, nas escolas, uma política de formação de leitores capacitados a compreender e a interpretar o que leem e que saibam posicionar-se perante as informações dos textos. Diante da tarefa de formar leitores, a família é de suma importância, mas a escola também tem papel preponderante nessa atividade; desse modo, projetos de leitura são grandes ferramentas de auxílio no desenvolvimento da habilidade leitora.

Pensando nisso, diversos autores da Literatura Juvenil exercem um grande papel na formação leitora dos estudantes, como é o caso de Monteiro Lobato, com a obra *O Picapau Amarelo*, a qual foi objeto de estudo das turmas de quinto ano do Ensino Fundamental do Colégio La Salle Carmo no primeiro trimestre de 2021. Vale ressaltar que a atividade fez menção ao dia dezoito (18) de abril, por ser o Dia Nacional do Livro, e homenageia o nascimento de Monteiro Lobato, uma das maiores vozes da Literatura Infantil no Brasil.

O projeto propunha-se a desenvolver diversas habilidades, entre elas: ler e interpretar o livro *O Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato; produzir um pequeno vídeo, utilizando ferramentas de gravação dos dispositivos eletrônicos da família, com a finalidade de retratar a experiência de ler a obra e de opinar sobre a leitura feita; utilizar a criatividade para montar um cenário que remetesse à história e para elaborar a caracterização do personagem escolhido; além de desenvolver a oralidade com clareza.

No primeiro momento do projeto, com antecedência, foi solicitada a leitura do livro em questão, para que, na sequência, os educandos fossem instruídos a pesquisar na *internet*, no *Youtube* e em outras ferramentas acessíveis para busca, a vida e as obras de Monteiro Lobato. Vale ressaltar que o *Youtube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos, podendo ser uma fonte importante de busca para conhecer e explorar informações. É fundamental dizer que, ao usar essas ferramentas para pesquisa, a orientação docente é imprescindível, uma vez, assim, que o aluno aprende a selecionar as informações pertinentes e a usá-las de forma adequada ao propósito da atividade. Por isso, para a realização dessa etapa, foram indicados alguns sites pré-selecionados pelas professoras e foi disponibilizado um tempo em aula para a realização da proposta e, desse modo, as educadoras puderam auxiliar e orientar os estudantes com mais facilidade.

Posteriormente à realização da pesquisa com a condução docente, os alunos utilizaram as informações selecionadas e, a partir delas, tiveram que usar a criatividade, a imaginação e os recursos disponibilizados pelo *Google Apresentações* para montar uma pequena apresentação, com o objetivo de promover a reflexão e a assimilação das principais informações acerca da vida e das obras de Monteiro Lobato. Essa ferramenta permite que se montem apresentações com imagens, textos, vídeos e áudios, podendo-se destacar ideias por meio de variados tipos de temas, fontes, animações, entre outros recursos. Isso pode ser feito em qualquer tempo e espaço, contanto que se tenha conexão com internet. Destaca-se, aqui, a praticidade no uso dessa ferramenta.

Percebe-se, até o momento, que as tecnologias digitais podem ser integradas à divulgação das ações realizadas pelos alunos, para que estes se sintam estimulados a participarem de forma mais autônoma, permitindo, ainda, explorar a criatividade ao utilizar os conteúdos aprendidos e as fontes de informação. Cabe ressaltar que os alunos tiveram autonomia para explorar outros recursos digitais na elaboração desta etapa da atividade.

Na sequência e no período extraclasse, com o auxílio da família, os estudantes foram desafiados, a partir dos objetos que tinham em casa, a montar um cenário da história lida. Nesse cenário, os estudantes deveriam colocar objetos ou desenhos que lembrassem o enredo do livro. Além do cenário, o desafio consistia na caracterização de um personagem da história, como a Emília, a Dona Benta, o Pedrinho, ou, ainda, na caracterização do próprio Monteiro Lobato.

Essa etapa da atividade deixa clara a relação entre o virtual e o presencial, sendo que se complementam, revelando o contexto *onlife*, destacado por Moreira e Schlemmer (2020), pois, a partir da pesquisa *online* e do uso de outros recursos para a ampliação do conhecimento e da informação, pode-se construir a etapa 'concreta' da atividade. Não há como dissociá-los, pois o conhecimento agregado é do conjunto todo de mediações, e não de um ou de outro, especificamente.

Com o cenário e a caracterização prontos, os responsáveis, que estavam auxiliando os estudantes, deveriam gravar um vídeo dos alunos caracterizados e, no local montado pela família, os estudantes deveriam apresentar o personagem escolhido, contando uma parte da história, aquela que, para o aluno, foi a mais relevante. Por fim, foi solicitada a opinião a respeito do livro lido e, para isso, foram utilizados os dispositivos eletrônicos de gravação das famílias. As imagens 1 e 2 ilustram a caracterização feita pelos alunos Martin Rafael Chalá e Rafaela Scariott Motter, respectivamente:

A atividade valeu uma parcela da nota trimestral dos estudantes, sendo os critérios avaliativos: pesquisa sobre Monteiro Lobato, de acordo com as orientações; montagem do cenário relativo ao livro; apresentação de um personagem com caracterização; e vídeo com opinião no ambiente criado. Ao finalizar o projeto, os alunos receberam um *feedback*, primeiramente, sobre a experiência de ter lido Monteiro Lobato e, na sequência, sobre os apontamentos referentes à realização da atividade. O *feedback* é uma ferramenta fundamental para os processos de ensino e aprendizagem; afinal, objetiva auxiliar o aluno e o professor a identificar suas falhas e a melhorar seu desempenho. Esse processo é um retorno do trabalho do educando, visando ao desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Findada a atividade, pôde-se perceber que os estudantes das turmas nas quais foi desenvolvido o projeto elogiaram o livro estudado e o trabalho realizado, sentindo grande motivação para leituras futuras, como é o caso do educando Murilo Tronca Tusset, ao comentar: “Oi prof, meu Vídeo está muito legal! Espero que goste!”.

A partir da realização da atividade referente ao livro *O Picapau Amarelo*, de

Monteiro Lobato, pôde-se concluir que, além das habilidades leitoras desenvolvidas, muitas outras foram aprimoradas, a partir da utilização de tecnologias digitais. Projetos como esse se fazem de suma importância, visto que muitos alunos não possuem domínio básico de dispositivos eletrônicos e de ferramentas *online*, dificultando, muitas vezes, o seu rendimento em atividades que envolvem o uso dessas tecnologias.

O uso de tecnologias digitais como mediadoras do processo de aprendizagem tem se mostrado muito eficaz na criação de momentos que estimulem a participação dos alunos, principalmente, enquanto sujeitos ativos de sua aprendizagem. Elas contribuem, ainda, para que os conteúdos signifiquem para a vida dos estudantes.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas incertezas e grandes desafios estabelecidos pela pandemia da Covid-19, houve momentos também de preocupação com a saúde, com a educação, o que contribuiu para mudanças significativas na vida de muitas pessoas, especialmente dos alunos. No entanto, apesar de negativo, esse cenário favoreceu o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais, ressignificando o ensino tradicional e buscando a inserção do aluno protagonista nas aulas.

Por meio da presente pesquisa, pôde-se analisar a inserção das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa ministradas no Ensino Híbrido, em um contexto *onlife*, impulsionado pela pandemia da Covid-19. Nesse sentido, observou-se que o uso das TDs, além de previsto pelos marcos legais da LDB e da BNCC, muito pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem, unindo o síncrono e o assíncrono, tendo em vista uma aprendizagem significativa e colaborativa, em que o estudante seja protagonista do conhecimento. Todavia, para que isso ocorra, é necessário que o professor reveja seu fazer docente.

Essa mudança de comportamento no cenário educacional é trazida, nesse estudo, por meio de um relato de experiência que mostrou uma prática pedagógica desenvolvida na disciplina de LP no nível básico de uma Escola da rede privada. A partir desse relato, pôde-se notar alterações significativas na postura do professor e do aluno em relação aos processos de aprender e de ensinar no EH, envolvidos pelo contexto *onlife*, bem como observar o uso das TDs no ensino. Ao inserir as TDs nas práticas educativas, verificou-se que é fundamental o professor: (1) ter objetivos claros quanto ao que fazer com a TD; (2) conhecer e dominar a ferramenta escolhida para poder auxiliar os alunos na hora da tarefa e atingir o objetivo da prática pedagógica; (3) estimular a autonomia dos educandos quanto à realização da tarefa, tornando-a significativa para a vida deles; (4) dar *feedback* das atividades.

Assim, pode-se dizer que as TDs, enquanto mediadoras no ensino e na aprendizagem, contribuem para estimular a autonomia do aluno, tornando-o mais ativo, além de estimular

sua criatividade. Quanto ao professor, contribuem para que este seja o incentivador e o mediador das aprendizagens, buscando engajar os estudantes nos projetos. Afinal, hoje, as tecnologias estão imbricadas no cotidiano, transformando a vida das pessoas em diferentes contextos e reverberando seu real potencial.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. *et al* (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH L.; MORAN J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. e-Pub.

BEHAR, P. A.. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Jornal da Universidade (UFRGS). Disponível em: https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. **Lei 9394/1996**. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

FORTUNATO, I.. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: Ivan Fortunato; Alexandre Shigunov Neto. (Org.). **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, v. 1, p. 37-50.

GONÇALVES, V.; MOREIRA, A.; CORREA, Y.. **Educação e tecnologias na sociedade digital**. Portugal: Whitebooks. 2019.

MARTINS, S. C. B. *et al*. Tecnologias na educação em tempos de pandemia: uma discussão (im) pertinente. **Interacções**, v. 16, n. 55, p. 6-27, dez. 2020. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019. Acesso em: 07 ago. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

PEDRÓ, F. **A tecnologia e a transformação da educação**. Documento básico. Tradução: Maria Alicia Manzone Rossi. Fundação Santillana. 2016.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. B.. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

WUNSCH, L. P.; FERNANDES JUNIOR, A. M.. **Tecnologias na educação**: conceitos e práticas. Curitiba: Intersaberes, 2018.

CAPÍTULO 12

ENSINO REMOTO CONSTRUÍDO POR EDUCADORES E PROCESSOS DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/12/2021

Roberto Carlos Ramos
Pós-doutor e doutor em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS. Diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Kassiana Boeck
Graduada em Psicologia pela Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul/RS. É Orientadora Educacional e Psicóloga do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS

Marina Camargo Mincato
Mestre em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS. Coordenadora Pedagógica do Programa Bilíngue e professora de Língua Inglesa do Colégio La Salle Carmo, Caxias do Sul/RS

Texto original publicado na língua inglesa intitulado: *Remote education in times of pandemic: the experience of the Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS*. REGAE: Revista de gestão e avaliação educacional. Universidade Federal de Santa Maria. v.10. n. 19. 2021. p. 1-13. Doi: 10.5902/2318133867283. Esta versão em português apresenta alterações de acordo com os objetivos desta obra.

"A gestão de processos e de pessoas, tem uma relevância significativa na medida em que são acrescentados compromissos, responsabilidades e o fomento à formação permanente no espaço escolar, durante a pandemia."

1 I INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, tem causado impactos em todos os segmentos sociais. Na educação, conforme indica o Informe 1, da Fundação Carlos Chagas (2020, p.1), "No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas".

Diante desse contexto, o Ministério de Educação (MEC) promulgou dispositivos contendo normas e medidas relativas às atividades educacionais em tempo de pandemia e a devida normatização do Ministério da Educação, permitiu a substituição de aulas presenciais por aulas que favoreçam os meios e as tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2020). Dessa forma, foi possível continuar oferecendo o currículo segundo o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico desta instituição educacional, associando o modelo remoto de ensino, cuja produção de conhecimento, experiências e resultados contribui para implementar, gradativamente, as mudanças metodológicas e especificidades que sustentam essa modalidade.

Com o ensino remoto, esta instituição educacional foi desafiada a reformular a ação didático-pedagógica, a criação e socialização de

conhecimentos virtuais por meio do sistema de gerenciamento de conteúdo na plataforma digital *Google Classroom,* de sites e de aplicativos de aprendizagem. Foram algumas das estratégias adotadas com os 1.840 estudantes que possuíam acesso às tecnologias e à *internet*. De forma articulada a esse sistema de gerenciamento, os educadores adotaram ferramentas e recursos tecnológicos que consideraram apropriados para o desenvolvimento das competências previstas nos Planos de Estudo.

Nesse contexto, "Videoaulas, reuniões virtuais, *lives*, *drives*, correção virtual, agendamento de aula [...] são termos que passaram a incorporar o cotidiano do educador do século XXI, outrora utilizados de maneira espaçada, quase imperceptível". (MONTEIRO, 2020, p. 18), assim como a formação e acompanhamento docente visando ao desenvolvimento de competências nos ambientes virtuais pela equipe pedagógica.

Atrelado a essa diversidade e mudança repentina frente à impossibilidade de realização de aulas presenciais, o processo de ensino-aprendizagem remoto passou a ser realidade e o sentimento foi a existência de "um desassossego no ar". "Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar em um futuro que ainda não nasceu". (SOUZA, 2005).

Essa nova realidade educacional, emergida em função das circunstâncias, tempo de pandemia, tem gerado um profundo desafio aos profissionais da educação. Segundo Larrosa; Sklir (2001), está-se vivendo com o desenvolvimento tecnológico, com demasiada valorização. As aulas presenciais se transformaram do dia para a noite em aulas remotas, e a maioria das instituições educacionais que optaram em manter suas atividades letivas, desafiando a se "(...) adaptar, provisoriamente, em ensino presencial para o ensino remoto." (RODRIGUES, 2017).

Esse cenário, agravado pela Pandemia do COVID-19 e a devida normatização do Ministério da Educação, permitiu a substituição de aulas presenciais por aulas que favoreçam os meios e as tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2020). Dessa forma, foi possível continuar oferecendo o currículo conforme o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico desta instituição educacional, associando o modelo remoto de ensino, cuja produção de conhecimento, de experiências e de resultados contribui para implementar, gradativamente, as mudanças metodológicas e especificidades que sustentam essa modalidade de ensino.

A viabilização do ensino remoto ocorreu a partir de vivências educacionais de educadores, associadas às aprendizagens diárias, quando foram se realizando melhorias contínuas no fazer pedagógico remoto, formação e capacitação, garantindo a construção do conhecimento científico a fim de contribuir e assegurar o ensino de qualidade em tempo de pandemia.

Autonomia, participação, trabalho em equipe, gestão de pessoas e processos são conceitos presentes nessa caminhada, com ênfase no aprendizado organizacional e no desenvolvimento de pessoas que se comprometeram nas questões estratégicas

ligadas às tarefas específicas nas diversas áreas do conhecimento e no ambiente virtual de aprendizagem. Os conhecimentos, as competências e a gestão de pessoas para aprender coletivamente, as informações usadas no processo de tomada de decisões, o talento e a disponibilidade dos educadores, a rede de contatos, o trabalho em equipe, enfim, uma grande categoria de ativos são considerados elementos significativos para o desenvolvimento do ensino remoto.

Esse cenário educacional motiva a realização desse estudo, para o qual tratamos de fazer valer essa experiência na ânsia de conhecer os processos na gestão estratégica de pessoas e de inovação que contribuíram para o ensino remoto no Colégio La Salle Carmo, em tempos de distanciamento social, provocados pela COVID-19.

A pesquisa, tipo estudo, tem como objetivo analisar o ensino remoto desenvolvido pela equipe da coordenação pedagógica e de educadores, sob a ótica da gestão de pessoas e de processos, desenvolvido no Colégio La Salle Carmo, em Caxias do Sul/RS, durante a pandemia da COVID-19 no ano de 2020.

O texto está dividido em quatro partes, sendo o primeiro este que agora se lê. A seguir, na fundamentação teórica, apoia-se basicamente da companhia de teóricos cuidadosamente selecionados, focando na gestão estratégica de pessoas e de processos. A terceira parte compreende a metodologia utilizada na pesquisa. A quarta parte diz respeito aos resultados e à conclusão obtidos com o ensino remoto, levando em consideração os processos seguidos, as atividades implantadas e as vivências das metas, favorecendo a aprendizagem dessa nova prática de aprender e a adesão ao método desenvolvido pelos educadores em suas respectivas disciplinas.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica apoia-se basicamente da companhia de teóricos cuidadosamente selecionados, focando na gestão estratégica de pessoas e de processos.

2.1 Gestão estratégica de pessoas

Qualquer pessoa, mesmo a mais leiga no assunto, diria que as instituições são formadas por pessoas. Em qualquer circunstância, o papel delas é decisivo. Portanto, elas são estrategicamente essenciais no ensino-aprendizagem.

Nesse novo ambiente educacional, a gestão estratégica de pessoas implica a capacidade de compreender a relação entre o ambiente externo e a instituição, assim como em analisar as capacidades internas dessa instituição. Um dos fatores críticos nesse processo refere-se à gestão estratégica do conhecimento, cujas alavancas principais são a geração do conhecimento, novos estímulos à aprendizagem e à criatividade dos educadores. (OLIVEIRA, 2015).

O ensino remoto tem exigido dos educadores uma postura voltada para o

autodesenvolvimento, para o cuidado da saúde física e mental, para a aprendizagem contínua, principalmente com as novas tecnologias da informação e conhecimento, para a criatividade nas aulas, e a capacidade de lidar com a informação, realidade de isolamento social, transformando-os em conhecimento.

Para Éboli (2002), essas tendências apontam para um novo aspecto na criação de vantagens sustentáveis, que é o comprometimento da instituição educacional com a educação e o desenvolvimento das pessoas.

Segundo a autora (ÉBOLI, 2002), para que um sistema de educação ou um projeto pedagógico atinja seus propósitos é necessário envolvimento e comprometimento das pessoas, motivadas a criar um sistema de educação simples e eficaz, com uma cultura de princípios e valores alavancadores de novos processos contínuos de aprendizagem. Para tal, é preciso privilegiar o desenvolvimento de competências, de atitudes, de habilidades e de conhecimento, junto aos educadores, que garantam processos educacionais domiciliares e que adotem novos elementos tecnológicos e metodológicos de ensino-aprendizagem, de maneira a promover a alteração de um papel passivo para um papel ativo dos educadores.

Nesse sentido, a formação dos educadores "tem sua importância nas instituições, porém, na maioria das vezes, é utilizada mais como uma abordagem tática e operacional, e seus programas não estão alinhados com a estratégia da organização". (OLIVEIRA, 2015, p. 07).

Para Rhinow (2001), a valorização da aprendizagem decorre da conscientização da instituição educativa e dos educadores sobre uma afirmação capaz de gerar *insights* nas suas ações estratégicas. A capacidade de aprender constantemente tende a ser a única vantagem sustentável e qualificativa para as instituições no momento atual. Constatação que se torna bastante valiosa no mundo atual da educação inovadora.

Ao formar desafiando ao novo e dizer que o educador é competente para um determinado aspecto, está-se dizendo que ele é capaz de assimilar o que está acontecendo e tomar a atitude necessária diante desse cenário de pandemia. Sendo assim, ao trabalhar a gestão estratégica de pessoas, tem-se uma visão do todo e sabe-se exatamente onde está o ponto que queremos atingir. Em outras palavras, a equipe diretiva e a coordenação pedagógica, ao adotar novos modelos pedagógicos remotos em um momento tão desafiador para a educação "(...) é encarar a instituição educacional de forma horizontal, onde as competências e incompetências se tornam evidentes, de modo que os investimentos podem e devem ser feitos permanentemente e pontuais. (ARAÚJO; GARCIA; MARTINES, 2011, p. 119).

Tais afirmações alimentam a prática pedagógica do ensino remoto, na qual é possível identificar, em várias etapas, "menções ao conceito de aprendizagem nas diretrizes estratégicas como conteúdos e ações na sua visão e missão". Rhinow (2001, p. 04). Para o autor, é evidente a necessidade do aprendizado organizacional. O foco da gestão estratégica de pessoas está diretamente voltado para os educadores, considerados fontes

e mediadores dos processos de ensino-aprendizados dos estudantes, nas organizações escolares.

Dessa forma, as pessoas aparecem como um fator de alta relevância para o desenvolvimento do ensino remoto. Consequentemente, o desafio permanente da equipe diretiva e pedagógica é gerenciar de forma cuidadosa esse modelo de ensino, principalmente, no processo de mediação, acompanhamento pedagógico, motivação, resiliências e questões diversas que vão surgindo.

Segundo Borges (2006), a aprendizagem humana acontece de diversas maneiras e vários são os conceitos que envolvem as ações que induzem à aprendizagem: formação e desenvolvimento em educação. Em face às necessidades das sociedades modernas não se pode continuar definindo a educação em relação a um período particular da vida. O educador precisa aprender ao longo de toda a vida (UNESCO, 2015), e o ensino remoto possibilitou uma dessas aprendizagens que formatam com bastante eficácia o desenvolvimento de pessoas, criando condições para que, de maneira eficaz, emerjam demandas em benefício ao desenvolvimento dos educadores, educandos e da instituição educacional. (RHINOW, 2001).

As ferramentas e os ambientes virtuais, utilizados para ministrar as aulas remotas, trazem outro grande benefício, pois "criam condições efetivas para a identificação pelo desenvolvimento de competências aos profissionais". O exercício sistemático de avaliação, contando com as diversas dimensões dos envolvidos, incluindo familiares, estudantes e sociedade civil, leva a uma percepção consistente do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser desenvolvidas no decorrer do processo. (RHINOW, 2001).

Diante das contingências do cenário educacional e social nos tempos de pandemia, as ações implantadas pelo projeto surgem em virtude das necessidades urgentes de novas respostas educacionais e demandas complexas da sociedade constatadas pelos próprios educadores. Tendo em vista esses desafios, alguns pontos devem ser destacados no que diz respeito à eficácia da educação. Em primeiro lugar, a falência do modelo cognitivo utilizado pelas aulas expositivas e leituras, sejam elas em sala de aula ou até mesmo em ambientes virtuais, como única forma aparentemente utilizada pelos educadores.

A partir dessa realidade da educação tradicional, o ensino remoto emerge pela necessidade urgente na formação permanente de educadores nas áreas das novas tecnologias, ensino híbrido e oportunidade para utilizar novos métodos e didáticas de ensino, visando à aprendizagem de novos conhecimentos, ao incremento de habilidades e à modificação de atitudes profissionais. (RHINOW, 2001).

Essa mudança de paradigma, acabou sendo estratégica implantada pelas pessoas a partir das suas práticas, capacitações e desenvolvimento de competências requeridas pelo ensino remoto, o que exigiu motivação, habilidade, criatividade, superação de limites, recriação de valores educacionais, equilíbrio emocional, interação humana, resiliência,

identificação e gerenciamento eficaz dos desafios encontrados. Por sua vez, o sucesso desses educadores depende cada vez mais da oportunidade de aprender e experimentar novas habilidades e novos conhecimentos. Para tanto, a instituição educacional precisa investir continuamente no desenvolvimento de seus educadores por meio da educação continuada e da aprendizagem institucional.

2.2 Gestão de processos

No ensino remoto foi necessário pensar processos construtivos que contribuíssem para que a educação e os envolvidos imprimissem passos significativos em direção à transformação do novo modelo de ensino - de forma criativa e inovadora - e da organização escolar.

O pensar, agir e aprender são fundamentais para a gestão do processo instituído pelo ensino remoto a partir da experiência de construção conjunta. A compreensão do contexto em que se vivia, da mentalidade dos educadores, da nova proposta de ensino remoto e da motivação da equipe diretiva e pedagógica, foi primordial para a definição do plano de ensino, planejamento das aulas e das atividades didáticas a serem realizadas a partir dessa forma de ensino.

Entender a proposta do ensino domiciliar foi o primeiro passo. "Considerar como o entendimento e a capacidade de visualização da forma e os processos estão organizados e projetados". (PAIM, *et al*, 2009, p. 162). Nesse cenário, desde o momento inicial do ensino domiciliar, a abertura a novos processos e ação sobre a nova proposta de ensino, diferente da então vivida por todos, e a ideia de construir em conjunto esse modelo de ensino, com o foco no acompanhamento dos docentes e dos discentes, envolveu "(...) a realização de tarefas que respondem pelos conceitos acompanhados do ambiente interno e externo, a seleção, a modelagem, a melhoria, a implantação e a gestão do conhecimento e de mudanças nos processos." (PAIM, *et al,*2009, p. 146).

Para implantar e atingir novos processos educacionais nesse contexto foi necessário,

> entender o ambiente externo e interno e a estratégia organizacional; estabelecer, objetivos e a abordagem para promover a mudança; assegurar patrocínio para a mudança; entender, selecionar e priorizar processos, ferramentas e técnicas de melhoria, entender o processo na situação atual; definir e priorizar soluções para os problemas; definir práticas de gestão e execução de projetos e mudanças aos novos processos; implantar novos processos. (PAIM, et al, 2009, p. 146 - 147).

As tarefas para gerenciar os processos e as pessoas, diariamente, estão associadas a conceitos de viabilização da execução e realização de processos lentos e resistentes, com acompanhamento, ajustes e pequenas modificações em curto prazo em trabalho *home office*, com o desafio de construir novos conceitos e planos educacionais, que posteriormente foram assumidos pelos educadores, tendo como proposta o desafio à mudança, construídas por reuniões *on-line*, contatos digitais frequentes e permanentes

com toda a equipe pedagógica.

A formação em torno das novas tecnologias educacionais e suporte tecnológico foi a "promoção do aprendizado e a gestão no dia a dia sobre os processos" (PAIM, *et al*, 2009, p. 147), concomitantemente, com a prática diária, os educadores e equipe pedagógica se desafiaram e contribuíram em compreender, aprender, ensinar e avaliar a trajetória pessoal percorrida com o intuito de desempenhar da melhor forma a proposta do ensino domiciliar.

Pensar o modelo de ensino remoto, permitiu "a formação da noção de que o gestor de processos deve sempre projetar os processos". (PAIM, *et al*, 2009, p. 147). O ensino presencial estava centrado num modelo tradicional com processos definidos, no direcionamento estratégico para o uso de técnicas e didáticas legitimadas, definição qualitativa e quantitativa dos problemas enfrentados, enraizados e sistemáticos. O ensino remoto promoveu e fomentou uma nova forma de pensar, de fazer educação e de agir como educador, que o contexto social estava exigindo. (PAIM, *et al*, 2009).

Nesse cenário, o pensar estava centrado em uma estratégica de remodelagem do processo de ensino-aprendizado, relações humanas (*on-line*) e práticas educativas usufruindo das diversas ferramentas das plataformas digitais com o intuito de atingir a qualidade educativa, que fomente a mudança progressiva na comunidade local e na vida dos educadores. A melhoria dos processos de ensino remoto fomentou a reflexão da importância da gestão da mudança, compreendendo e respeitando sempre o contexto que se vive, as pessoas, a cultura e o ambiente educativo.

O agir estava atrelado à gestão dos processos no dia a dia, ao planejamento e às ações concretas. Esses processos promoveram o funcionamento esperado para que o trabalho e a forma de ser e agir dos envolvidos ocorresse de maneira adequada ao estudado e ao planejado. (PAIM, *et al,* 2009).

Nesse processo, o desafio dos educadores e da coordenação pedagógica constitui-se em manejar e lidar com o plano educativo construído e reconstruindo semanalmente, agir de acordo com as demandas, acompanhar e fazer com que o pré-estabelecido ocorresse. Essa missão, por vezes, não foi tão simples, pois gerou ansiedade, insegurança, pressão e cobranças das famílias, uma vez que a mudança mental de todos não estava totalmente integrada e sincronizada, ou seja, todos tinham em mente o modelo presencial de ensino. Aos poucos, foi-se implementando como projetado e planejado, sempre tendo em vista a qualidade do ensino domiciliar.

"O aprender foi a promoção do aprendizado sobre todo esse processo". (PAIM, *et a*l, 2009, p. 217). O acompanhamento, a formação e as mudanças drásticas e progressivas desse modelo de ensino têm sido fortalecidas ao longo do período. O aprendizado e o crescimento organizacional e pessoal estiveram associados à criação e à construção coletiva, à abertura para formação permanente e ao acompanhamento diário dos processos. Além disso, também estiveram ligados aos registros do desempenho e da evolução, aos conteúdos estudados, ao histórico de desempenho dos educadores nas

relações interpessoais com os estudantes e à melhoria do desempenho em suas práticas educativas. (PAIM, *et al*, 2009).

No referente aos educadores construtores de processos, percebe-se que em qualquer ambiente,

> as organizações são formadas por pessoas, o papel delas em qualquer circunstância é decisivo. Contudo, "decisivo" é uma classificação um tanto quanto abrangente, que não ajuda muito a tomar decisões, principalmente, com relação aos processos que ali ocorrem. (ARAÚJO; GARCIA; MARTINES, 2011, p. 117).

No Colégio La Salle Carmo, a decisão de mudar deveria partir da equipe diretiva e da coordenação pedagógica seguida, essencialmente, pelos educadores, pois são os principais responsáveis pelo processo de mudança. O principal desafio encontrado nesse novo processo educacional, fomentado pelo ensino remoto, esteve relacionado diretamente ao processo que as pessoas deveriam fazer para atingir os objetivos propostos.

Para Araújo; Garcia; Martines (2011), as pessoas são fundamentais para atingir os objetivos propostos. É de extrema importância desenvolver a competência, a liderança e a cultura de uma nova forma de ensino. A competência "pode e deve ser conquistada". A liderança "não pode ser imposta". A cultura "precisa ser trabalhada em prol de uma proposta a cada dia, seja esta gestão de processos e pessoas ou não".

Esse novo processo exigiu dos gestores habilidade de aceitar mudanças repentinas para tomar novas atitudes, bem como o conhecimento das pessoas e dos processos, assim como as relações interpessoais entre os educadores e os educandos. Sair do senso comum do cotidiano educacional e se desfazer do modelo de ensino presencial foi essencial para alcançar a excelência do ensino remoto, assegurando os princípios da escola.

A implementação do ensino remoto instituiu novos processos e mudanças na prática educativa. "Promover o funcionamento envolve fazer com que o trabalho ocorra de maneira adequada, ou como esperado e projetado." (PAIM, *et al*, 2009, p. 208). Para esse fim, o papel dos educadores é manejar ou lidar com o fluxo de objetos de estudo e a ação do ensino domiciliar. Basicamente, fazer o 'bastão ser transferido' ao longo das etapas do processo no dia a dia das aulas para o compromisso dos estudantes de estarem *online* nas aulas e serem os protagonistas no processo de ensino aprendizagem.

Esses objetos, ou 'bastão', "são frequentemente informações, materiais, busca de recursos, pessoas, ideias, conhecimentos que, em muitos casos, devem andar em conjunto, de maneira articulada, sincronizada, integrada e coordenada". (PAIM, *et al,* 2009, p. 208).

As definições de processos já representadas permitem perceber que a gestão de processos também deve ser realizada diariamente. As práticas definidas no projeto educativo são fundamentais e necessárias do planejamento à execução. Alocar recursos para as tarefas, supervisionar o andamento e controlar resultados podem ser sintetizados como fazer com que as atividades dos processos sejam realizadas. (PAIM, *et al*, 2009, p.

208).

A tarefa de implementar o ensino remoto e promover a realização dos processos - que envolvem planejamento, programação, criatividade, inovação e ação - são fundamentais para as mudanças a curto prazo, não descartando a importância da boa comunicação interna e entre as diversas etapas das atividades, assim como com as famílias dos educandos.

A gestão da mudança foi parte integrante dessa transformação de ensino, implementando alterações estruturais, estratégicas e mentais. O desafio maior, porém, estava em engajar os educadores a fazê-los cooperar com a execução de novos processos e serem eficientes nas mudanças ocorridas na caminhada educativa.

Mudar não é simples e, muitas vezes, não é fácil, principalmente, quando se trata de mudança do modelo presencial de educação para totalmente remoto. Por isso, a oportunidade ofertada à formação dos educadores, principalmente sobre os recursos tecnológicos da educação, é fundamental, pois está ligada intimamente à gestão da mudança. E ocorre por meio da implementação da nova prática educacional e da mudança de atitudes nas relações com estudantes, principalmente. (LOPES; STADLER; KOVALESKI, 2014).

> Uma mudança tira as pessoas de sua área de conforto e as remete ao desconhecido. É normal que se tenha medo do que não se conhece. Nesse aspecto, o líder da mudança tem as funções básicas de explicitar ao máximo aonde se quer chegar e evidenciar as oportunidades da nova situação, minimizando as resistências. As pessoas só mudam e aceitam a mudança quando confiam e seguem o líder do processo da mudança. Mudanças impostas tendem a fracassar ao longo de curto espaço de tempo. (LOPES; STADLER, KOVALESKI, 2014, p. 56).

Além da gestão das questões do cotidiano, que era algo relevante, o foco também consistiu em "encontrar novos caminhos para os procedimentos de mudança quando temos condições, melhor, quando somos detentores dos meios e modos, ou quando temos condições de lutar e conseguir esses meios". (ARAÚJO; GARCIA; MARTINES, 2011, p. 129).

3 | METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo estudo de caso, tendo como temática investigativa o ensino remoto em tempos de pandemia. É fundamental conhecer o que se aprende ao estudar o caso, sendo necessário um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, o que leva a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisar o ensino remoto, desenvolvido pelo Colégio La Salle Carmo, no período da pandemia da COVID-19, no ano letivo de 2020, sob a ótica dos processos de gestão de pessoas é o objetivo central desse estudo. A partir da retomada reflexiva, pretende-se, como objetivos secundários, identificar quais processos relacionados à gestão de pessoas contribuíram para a realização desse modelo de ensino; comparar a evolução dos processos de gestão de pessoas alcançados e observar o padrão e a continuação / desempenho dos educadores do Colégio.

4.1 Os Processos e a gestão de pessoas na implantação e aperfeiçoamento do ensino remoto

Nesse contexto, os protagonistas pela implantação do ensino remoto foram os educadores, pois do dia para a noite, em questão de três dias as aulas passaram do ensino presencial para o remoto e tiveram um turbilhão de demandas a serem atendidas como reorganizar as rotinas pessoais e familiares, e, em muitos casos, totalmente alterada, aperfeiçoar e rever os planejamentos face à mudança repentina da forma de educar, atender as demandas legais propostas pelo governo. Também precisaram ter o acesso às infraestruturas como internet, computador e as plataformas de aprendizagem, domínio de novas ferramentas e metodologia de ensino e garantir aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo novas competências, vivências e experiências, tomando como base os valores pessoais e institucionais, as aprendizagens e habilidades de inovação, da mudança de paradigma do ensino, capacitação e formação visando à garantia do domínio de novas tecnologias de comunicação e informação.

Nos processos de implantação e de aperfeiçoamento do ensino remoto, percorreram os seguintes caminhos:

a) o primeiro momento, na fase inicial da pandemia, o ensino remoto ocorreu em caráter emergencial, no qual, foi disponibilizado o material didático e exercícios, via plataforma da editora parceira, permitindo aos pais e aos alunos acesso às informações acadêmicas, visando à garantia da continuidade do ensino.

Nessa fase, a gestão de processo permeou também caminhos básicos de instrução e de planejamento dos professores, todos criados conforme o momento vivido, destacando o plano de aula diário e semanal de ensino remoto de acordo com cada disciplina, garantia do currículo integrado entre as áreas do conhecimento e a reposição das aulas de acordo com o calendário escolar. A organização das aulas, respeitando o plano programado para trimestre, levou em consideração os conteúdos, as habilidades e as competências, obviamente já estabelecidos pelos educadores no período presencial, repensando os aspectos procedimentais a fim de que todos pudessem executar de modo remoto, sem a mediação presencial do educador e, acima de tudo, sem se distanciar daquilo que estava planejado.

Nesse cenário, a equipe pedagógica foi desafiada a manter-se calma e evitar possíveis pânicos dos educadores, alunos e familiares diante do novo desafio, acompanhando os desdobramentos da pandemia e dos decretos do Estado do Rio Grande do Sul.

b) o segundo momento ocorreu após um mês sem aulas presenciais. Com o aumento do período de distanciamento social, indicados pelos decretos municipais e estaduais, foi criada uma sala de aula virtual ou ambiente virtual de aprendizagem em todos os níveis de ensino, na plataforma da *Google for Education* com o uso das ferramentas como o *Google Classroom.*

Nesse formato adotado, diante de um calendário sistematizado, os alunos tiveram em média duas aulas diárias. E novamente os educadores foram desafiados a planejar e executar suas aulas de forma mesclada, o que permitiu uma maior aproximação entre estudantes e educadores, e as atividades passaram a ser postadas nas mesmas salas. Concomitantemente, os educadores, equipe pedagógica e tecnologia da informação (TICs) realizavam o curso *online* e treinamento via *live* no *youtube* do programa da *Google for Educacion,* além de palestras motivacionais via *meet.*

c) o terceiro, ocorreu no início do terceiro momento do ensino domiciliar, quando cada turma passou a ter a sua sala de aula virtual, com aulas *online* no *Classroom* de acordo o horário semanal das aulas presenciais, exigindo dinamismo pedagógico de todos os educadores a fim de proporcionar a interação, a participação, a permanência e o bem-estar dos estudantes nas salas de aulas virtuais, com o devido acompanhamento e ajustes da equipe pedagógica e TICs.

d) o quarto momento transcorreu com o retorno das aulas com a presença de 50% dos estudantes de cada turma presencial e os demais *online* na plataforma de aprendizagem, intercalando os dias, integrando simultaneamente aulas presenciais e *online*, exigindo de todos novo modelo e processos de comunicação, os quais possibilitam conhecer e discutir diferentes realidades do mundo, trazendo à tona os modelos e os métodos de ensino híbrido.

Nesse último momento, já estável, muitas ações metodológicas e didáticas foram executadas pelos educadores e com mais propriedade e segurança para ministrar as aulas remotas, diagnóstico do perfil e do ânimo de cada turma, como também da avaliação do processo educativo individual e coletivo. Importante que, antes de iniciar cada aula ou no início da semana, o desafio dos professores foi realizar o *check-in,* sentir e ouvir o momento em que os estudantes apresentavam seus interesses, angústias, aprendizagens, motivações e desejos para realizar e participar das aulas remotas. No final da semana de aula, oportunizou-se o momento de *check-out*, pelo qual os estudantes apresentavam os desafios, as oportunidades, as dificuldades e as aprendizagens em nível pessoal e grupal.

4.2 Evolução dos processos de gestão de pessoas dessa prática educativa

A educação formal defronta-se com um impasse diante de tantas mudanças

provocadas pela pandemia: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam, de forma competente, a conviver, a conhecer e a construir esse modelo de ensino. Notadamente, os processos que envolvem a organização do currículo, as metodologias, o tempo e os espaços evoluíram significativamente.

A escola padronizada e tradicional, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, pelo modelo de ensino remoto, evidencia o conhecimento baseada em competências, em habilidades, em atitudes e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora dos educadores e coordenação pedagógica, eliminando as certezas e as acomodações do caminhar educativo.

O ensino remoto surge como uma evolução dessa educação tradicional, integrando os processos das pessoas dentro dos seus espaços domiciliares e tempos de isolamento social. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda, constante entre o que se denomina mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços virtuais. O educador precisa seguir comunicando-se face a face com os estudantes, mesmo que virtuais, mas também equilibrando os processos educacionais, integrando-se com todos.

O ensino remoto desafiou e exigiu respostas imediatas de todos, e o ambiente virtual de aprendizagem foi fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla foi a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante otimizadas para a aprendizagem.

Durante o processo de aprendizagem, foram utilizados diferentes planos de ação, uso de ferramentas de aprendizagem para operacionalizar o ensino domiciliar, as quais partiam sempre de uma vivência baseada na realidade vivida. Outro diferencial foi a mentoria como quebra de paradigmas da educação o que auxiliou no autodesenvolvimento. Agregando a todo esse processo a cocriação, a colaboração e o compartilhamento estiveram sempre presentes no processo ensino-aprendizagem, nas soluções dos problemas que emergiram, nas vivências e nas experiências diárias, de recursos e da metodologia de ensino. Educadores e coordenações pedagógicas revezavam-se nesses papéis e, quando necessário, convidaram outros profissionais para compartilhar experiências e sabedorias nas aulas remotas.

O ensino remoto contribuiu para uma educação a partir do par experiência / sentido, construindo e unindo gestão de pessoas e de processos educativos. Quanto ao sentido, explora-o a partir do sujeito da experiência, definido não por sua atividade, mas pela abertura para ser transformado pela experiência – território de passagem, submetido a

uma lógica da paixão. O saber da experiência surge da relação entre o conhecimento e as relações humanas, singular e concreto.

Os envolvidos se apropriaram de competências múltiplas e da vivência com esse modelo de ensino. Foi muito mais do que um laboratório para criar novas metodologias e processos educacionais, pois proporcionaram o desenvolvimento de novas habilidades, aprendizados, gestão do tempo e da mudança, qualificando as relações interpessoais e profissionais como decorrência dos processos de gestão de pessoas.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é possível manter um modelo de ensino remoto e híbrido – novas formas de ensinar, gestão de processos e de pessoas, metodologias novas e ativas, ambientes digitais atraentes - se a escola contar com educadores disponíveis e flexíveis às mudanças, bem como o trabalho junto aos estudantes, desafiando a serem autônomos e protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante.

É sabido que, nesse contexto social e educacional, o maior desafio é fomentar o processo de gestão de pessoas. Para atingir os melhores resultados, sem dúvida, é necessário estar preparado e aberto às surpresas que o mundo oferece e que tem exigido das pessoas e dos profissionais a capacidade de enfrentar escolhas complexas, capazes de empreender, criar e conviver em cenários de rápidas transformações.

Para que o ensino domiciliar implantado pudesse causar efeito em direção à intencionalidade - pela qual foi definido e eleito - foi necessário que os educadores desse processo o assimilassem, no sentido de compreender e de acreditar no seu potencial pedagógico, de inovação, e imprimindo uma boa dose de disponibilidade intelectual (estudos) e afetiva (relações interpessoais virtuais) para trabalhar conforme a proposta, já que são muitas as condições no contexto escolar e social que poderiam dificultar ou mesmo impedir a execução do ensino remoto.

A gestão de processos e de pessoas, nessa perspectiva, tem uma relevância significativa à medida que são acrescentados compromissos, responsabilidades e o fomento à formação permanente. A interação entre a equipe pedagógica e de educadores foi uma das principais fontes para a execução e para a evolução dos processos educativos e a qualidade motivacional do projeto e dos envolvidos nele.

Portanto, um desafio interessante para futuras pesquisas é o dos registros dos modos como as experiências de gestão de pessoas e de processos voltadas aos docentes são realizadas com as novas metodologias educacionais e seus efeitos junto aos estudantes, de modo a ampliar as reflexões e as evidências de seus benefícios pedagógicos e de aprendizagem no contexto global.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARAUJO, Luís Cesar G. de; GARCIA, Adriana Amadeu; MARTINES, Simone. **Gestão de processos.** São Paulo: Atlas, 2011.

BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BORGES, Andrade. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação/Gabinete do Ministro**. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Publicado em: 18/03/2020. Edição: 53. Seção: 1. Página: 39. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 01 jul. 2020.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **Recherche qualitative**: guide pratique**.** McGraw-hill, 1991.

ÉBOLI. Marisa. **O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa**. São Paulo: Gente, 2002.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: política e poética da diferença**.** Belo Horizonte:. Autêntica, 2001.

LOPES, Paulo Cesar Barbosa; STADLER, Carlos Cesar; KOVALESKI, João Luiz. **Gestão da Mudança Organizacional.** Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/ humanas/article/view/491/492. Acesso em: 10 dez. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

OLIVEIRA, Elaine Lima de. **Educação corporativa**: uma estratégia na gestão de pessoas em instituição de ensino. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/ adm/adm_1724.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Marco de ação**: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, 2015.

PAIM, Rafael [et al]. **Gestão de processos**: pensar, agir e aprender. Porto Alegre: Bookman, 2009.

RHINOW, Guilherme. **Inovando e competindo por meio de gestão de pessoas.** Fundação Getúlio Vargas. Revista de administração de empresas. V.8. N.1. p. 2-7. São Paulo: Jan./Mar. 2001.

RODRIGUES, A. Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese. 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <tede2.pucsp.br/handle/handle/20196>. Acesso em: 25 maio 2020.

SOBOLL, Lis Andrea; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. (org). **Gestão de pessoas: armadilhas da organização do trabalho.** São Paulo: Atlas, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Tecnologias de ordenação escolar no século XIX**. Revista brasileira de história da educação. N. 9 jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/180/188. Acesso em: 28 ago. 2020.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 13

UM FAROL EM MEIO À ESCURIDÃO

Data de aceite: 01/12/2021

Janaína Isabel dos Santos
Formada em Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade de Caxias do Sul e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul. Professora de Língua Portuguesa no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Marcelo Silveira Gomes
Formado em Letras Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade URCAMP - Sant'Ana do Livramento/RS. Professor de Língua Portuguesa no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Tatiane Ramos
Formada em Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade de Caxias do Sul e pós graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela UNINTER. Professora de Língua Portuguesa no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

"Assim como os navegadores, estimulados pela ânsia e inquietação da busca pelo desconhecido, os professores sempre navegaram por águas turbulentas, rodeadas de incógnitas. A Covid-19 trouxe ao fazer pedagógico incertezas e medo."

"NAVEGAR É PRECISO, VIVER NÃO É PRECISO" (FERNANDO PESSOA, 1971)

Assim como os navegadores, estimulados pela ânsia e inquietação da busca pelo desconhecido, os professores sempre navegaram por águas turbulentas, rodeadas de incógnitas. A Covid-19 trouxe ao fazer pedagógico incertezas e medo. Anos anteriores a ela já tinham sido desafiadores, avistávamos o novo ensino médio, modificações em carga horária e tudo mais o que envolve o ano letivo.

O surgimento do primeiro caso da pandemia pelo novo coronavírus, identificado em Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019, e o crescente números de casos e mortes que se espalharam rapidamente pelo mundo a partir de fevereiro de 2020, fizeram com que a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), em 30 de janeiro de 2020, declarasse que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, posteriormente, a partir de 11 de março do referido ano, o considerasse como pandemia. Diante dessa decisão, que teve como objetivo aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus no mundo, várias cidades suspenderam eventos e aulas, além de fecharem as suas fronteiras na tentativa de limitar a circulação de pessoas, pois se estava diante de um tipo desconhecido de coronavírus.

A cada início de ano, temos uma rotina parecida, questionamentos como: quais dinâmicas e recursos devemos usar nas primeiras aulas, como serão as turmas, ementas e, mesmo sendo professores experientes, de forma alguma, estamos totalmente preparados, sempre iniciamos os trabalhos como outrora, rodeados de inseguranças e inquietações.

No ano de 2020, ano esse que marcará como alusão histórica a todos os setores, mas nenhum outro terá sido tão afetado quanto o da educação. A viagem sempre nos foi imposta, sempre estivemos em busca de novidades, conhecimentos e aquisições, mas nesse ano nefasto, rodeados de números que não paravam de crescer, números em vermelho, números que nos tiravam o sono e nos fizeram repensar o que e como faríamos. Repleto de protocolos e dúvidas, esse ano entra definitivamente na mente e na história de todos.

Estávamos na metade do primeiro trimestre, pensando em possíveis avaliações, atividades e planos pedagógicos. O dia a dia do professor se dá em silêncio, ainda que contraste com o barulho da sala de aula. Nas noites, em casa, deixando muitas vezes atividades domésticas, seu lazer, atenção aos filhos, lá está ele debruçado sobre anotações, barulho de teclas do computador e trocas entre colegas. Nesses momentos pensamos e trocamos possibilidades que auxiliam e melhoram nossos encontros diários com nossos alunos.

O primeiro grande desafio foi trocar o ambiente (sala de aula) por nossas salas, quartos, escritórios, em meio à nossa intimidade, filhos e pets. Como seria? Afinal, nenhum de nós foi preparado para a educação on-line, ainda que essa já apontava como uma das possibilidades inseridas nas escolas. Ainda que tenhamos feito uma pós-graduação ou outro curso qualquer nessa formatação, não estávamos preparados para esse ambiente, e para alguns, esse novo desafio fora como para os navegadores de antanho, a descoberta do desconhecido. Daríamos conta? Seriam efetivos nossos encontros? Os educandos aprenderiam? Como faríamos agora com questões que antes eram apenas resolvidas olho no olho?

De acordo com um levantamento do UNICEF (2020), o fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) no Brasil. Outros 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades e não conseguiram estudar em casa. Números alarmantes que deixarão uma possível lacuna na educação.

Passado o primeiro susto, ainda que o medo e a insegurança cresciam conforme avançávamos, o barco seguiu o seu percurso, os encontros pedagógicos, agora on-line, permeados pelo o que e como poderíamos fazer. Direção, coordenação, professores, nunca antes fez tanto sentido a nomenclatura - corpo discente - estávamos todos no mesmo mar. Através da participação dos colegas, das ajudas e trocas, lá demos início.

Foi um momento de aprendizagem para todos, já que vivíamos um momento novo,

e de extrema importância o apoio, o comprometimento e o respaldo da escola La Salle Carmo, juntamente com toda a equipe de profissionais, para seguirmos confiantes diante de tantas incertezas.

O primeiro encontro, na nova plataforma (mar desconhecido) causara desacomodação, naquela primeira manhã ou tarde, todos estávamos aflitos, porém, com a tão conhecida resignação peculiar dessa profissão. Entre rostos assustados, poucas câmeras ligadas, muitas perguntas que não encontravam respostas, lá o barco adentrava e seguia seu percurso, primamos por reforçar elos, a partir de gestos, olhares e desejo de que eles, os educandos e nós, estávamos juntos, iríamos vencer essas adversidades.

Conforme avançávamos, surgiam novos problemas. As notícias sobre as perdas eram terríveis, em meio a isso, criamos projetos que tratassem do bem-estar, fazendo antônimo ao que vivíamos, como por exemplo: "atividades físicas em espaços reduzidos; a arte como terapia em tempos de adversidade; como manter o psicológico saudável em um ano pandêmico, etc."

"Toda vez que o homem pensa em navegar para longe de Deus, o diabo tem sempre um barco pronto." (BILLY GRAHAM, 2011).

A religiosidade nesse delicado momento também fora pilar norteador, a ela nos apegamos como nunca antes, cada qual com suas crenças, a mensagem (reflexão nossa de todos os dias) ocupou um espaço singular, como um alimento que nutre a alma, todas as manhãs, ao abrirmos as câmeras, tentávamos passar uma mensagem de esperança, que, às vezes, fazia-se muito mais necessária a nós do que aos educandos, pois ao vestir a roupa invisível do cotidiano, percebíamos o quão frágeis e necessitados de afeto estávamos.

Sempre se falou que professor é psicólogo, pai, amigo, confidente e mestre – para alguns um exagero distante e desprovido de veracidade – nesse interminável ano, fomos mais do que isso. Quantos colegas, no silêncio da noite, em suas orações, pediram em súplicas a fortaleza para enfrentar o dia a dia e ser para os educandos um símbolo de resiliência, em meio ao caos em que vivíamos, ser um farol.

Com o passar do tempo, a viagem foi tomando forma, houve dias de sol e também de tempestade, ora avançávamos, ora regredíamos. Em nosso fazer pedagógico foram inseridas tarefas na plataforma Google, trilhas, textos colaborativos, cards e gravações de aulas. Aliados à lousa e canetão, os tablets, celulares, tripés e mesas digitais. Aquele que ensina viu-se do lado oposto, tendo agora que aprender, fazer curso, procurar, perguntar, navegar.

Acreditamos que ao findar essa viagem, ao chegar à terra firme, a maior conquista tenha sido o lugar que todos deram à ciência, o protagonismo que vez por outra tentam tirar-lhe. A esperança era renovada a cada momento, em uma possível cura, uma vacina que imunizaria o corpo e a alma. Aprendemos muito, o desafio foi aceito e, cada um em sua batalha pessoal, em seu barco solitário avançou e mesmo tendo momentos de dúvidas e

incertezas, avistou e colocou os pés no firmamento.

A empatia e a consciência de nossa insignificância foram o elixir para o novo mundo que adentramos, coube a nós juntar as pontas, lançar a âncora e sair receoso e com esperança de explorar o novo, fazer novas trilhas, não importando a idade da tripulação, nem sua experiência ou sua falta, mas sim o entendimento de que mesmo em embarcações diferentes estamos no mesmo mar, que com afinco, estudo e empatia seguimos adiante e resolutos em busca de dias melhores. Nesse 2021, vacinados e cientes de que o novo sempre vem, seguiremos fazendo o melhor que podemos, afinal somos marujos que ora ensinam, ora aprendem, mas nunca desistem.

REFERÊNCIAS

GRAHAM, B.. **Billy Graham in Quotes**. F. Graham, & D. L. Toney (Eds.), 2011.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**.. Disponível em: <https://www.paho.org/covid19>. Acesso em: 27 ago.2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa sobre COVID-19.** Brasília - DF, 2020.

PESSOA, Fernando. **O Marinheiro.** In Orpheu. Lisboa: Ática, 1971.

PINHEIRO, Chloé; RUPRECHT, Theo. **Coronavírus: primeiro caso é confirmado no Brasil. O que fazer agora?** Veja Saúde, São Paulo, 18 ago. de 2020. Disponível em: <https://www.saúde.abril.com.br>. Acesso em: 27 ago.2021.

SOUZA, Felipe. **Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância.** BBC News Brasil, São Paulo, 03 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil.>. Acesso em: 28 ago.2021.

UNICEF. **Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância.** Brasília-DF, 2020.

CAPÍTULO 14

A PRÁTICA ESPORTIVA NO COTIDIANO DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Data de aceite: 01/12/2021

José Aldair Teles Fabro
Graduado em Licenciatura em Educação Física, pela Faculdade da Serra Gaúcha - FSG. Pós Graduado em Psicomotricidade Educacional, pela Faculdade da Serra Gaúcha - FSG. Coordenador dos Esportes do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Marcelo Barro
Formado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Universidade de Caxias do Sul e Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Unilasalle. Professor de Educação Física no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Vilson Carra Júnior
Especialista em Ciências do Esporte e da Saúde, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) 2011, Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul (UCS)2009.Professor de Educação Física e Coordenador das Atividades Extraclasse do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

"Na escola, assim como nos diferentes espaços sociais, a prática esportiva apresenta-se como mais uma alternativa para o desenvolvimento dos valores (sociais, morais e éticos) também se faz importante e necessário quando o que está em jogo é a formação humana das crianças e jovens."

1 I INTRODUÇÃO

Desde o ano 2016, os profissionais da educação física do Colégio La Salle Carmo, por meio do encaminhamento pedagógico da Educação Física escolar, percebiam uma concepção deturpada da Educação Física e a prática do esporte escolar, delineando-a com uma menor valoração em relação às outras disciplinas curriculares devido à compreensão de que tal conhecimento não possui aplicabilidade no cotidiano e, consequentemente, não é incorporado permanentemente aos hábitos relacionados à atividade física e esportiva do colégio.

Diante desse cenário, os professores notavam durante as aulas: a) a diminuição da participação, entusiasmo e interesse nas aulas de Educação Física, das primeiras às últimas séries do ensino fundamental e médio; b) a percepção de aspectos negativos das aulas de Educação Física, tidas como desestimulantes, cansativas, repetitivas, desinteressantes e desorganizadas, mais acentuados em correspondência com o avanço no nível de escolarização; c) o registro de aspectos positivos e negativos das aulas de Educação Física de 5º a 9º ano do ensino fundamental, encontrando-se referências a aulas repetitivas, monótonas, sem atração, não interessantes e desnecessárias; d) a não diferenciação, em termos de importância das aulas, entre alunos do Ensino Médio, cujo

foco era o vestibular e o Enem; e) em relação aos alunos dos anos iniciais, a concepção ainda é a de que sua tematização na escola se resume apenas em correr, jogar bola, fazer ginástica e brincar.

Nessa conjuntura, foi possível observar que grande parte dos estudantes preferiam fazer uso de *tablet, smartphone* ou *internet* do que a atividade física, o que contribui para uma vida cada vez mais sedentária.

Naquele contexto, os profissionais da Educação Física, enquanto área de conhecimento, não conseguiam "convencer" os alunos sobre a importância no currículo escolar e para a vida. Embora os meios de comunicação evidenciem o exercício físico, contribuindo, assim, para uma valorização da prática de atividades físicas e esportivas de forma regular, bem como a associação dessa prática a hábitos saudáveis numa perspectiva de uma melhor qualidade de vida, a escola parecia caminhar no sentido inverso.

Eis a problematização desse contexto: não deveria ser a escola um espaço para a formação de hábitos saudáveis? Em relação à prática da atividade física e esportiva, qual é a perspectiva educacional para uma melhor qualidade de vida? Como teremos adultos praticantes de atividades físicas e esportivas se tais hábitos não forem ensinados, principalmente, na infância e na adolescência?

Assim, a realização do projeto justifica-se por entendermos que a Educação Física e as atividades esportivas escolar relacionam-se diretamente com a corporeidade e o movimento humano, que implica, portanto, uma atuação intencional sobre o homem como ser corpóreo e motriz, abrangendo formas de atividades físicas como o esporte, o jogo, a ginástica, as lutas, a dança, entre outras, como expressão de cultura e da inclusão social, traduzida como um fator de desenvolvimento e transformação humana, no caso, das crianças e dos adolescentes, gerando mais saúde, mais equilíbrio, agregando valores à escola e à sociedade.

Diante da problemática apresentada, o presente estudo objetivou refletir a importância dos esportes no ambiente escolar e sua contribuição para a formação integral dos alunos no Colégio La Salle Carmo.

Os esportes no ambiente escolar possibilitam aos alunos uma melhor amplitude de suas competências, habilidades e conhecimentos, nas diversas áreas esportivas, a partir de um estilo de vida ativo e de qualidade, que ofereça vivências temáticas para que possam experimentar exercícios e práticas. A seguir, apresentaremos o referencial teórico sobre a temática a ser pesquisada e seus impactos na vida dos estudantes, finalizando com os principais achados do estudo.

2 I IMPORTÂNCIA DO ESPORTE NO AMBIENTE EDUCACIONAL

O esporte é uma ferramenta pedagógica imprescindível no ambiente escolar de forma curricular e extracurricular. Sabe-se da importância de pesquisas nessa área em

buscar compreender sua potencialidade na formação humana. Jogar e brincar exercem grande influência psicológica nas crianças e nos adolescentes principalmente nos períodos de formação do caráter e da personalidade. (FLORENTINO, 2006).

Na escola, assim como nos diferentes espaços sociais, a prática esportiva apresenta-se como mais uma alternativa para o desenvolvimento dos valores (sociais, morais e éticos) também se faz importante e necessário quando o que está em jogo é a formação humana dos adolescentes e dos jovens. Em um momento histórico em que há pluralismo de ideias e culturas, os adolescentes carecem de encontrar na prática esportiva um modelo que respeite a sua individualidade e personalidade, suas diferenças e seus limites. Um problema que se tem observado no exercício profissional é a tendência errônea em se reduzir o esporte à competição (FLORENTINO, 2006).

Para Assis (2007), a prática do esporte regular, além de trazer benefícios para a saúde física, ajuda a melhorar o bem-estar psicológico. Também aumenta a capacidade de raciocínio, memória, percepção, assim como estimula o rendimento escolar, a confiança, a capacidade para lidar com as emoções e o autocontrole e auxilia na diminuição do absentismo, no combate ao abuso de substâncias, na luta contra a depressão e na melhora das enxaquecas.

De acordo com Assis (2006), a prática regular do esporte em grupo permite o desenvolvimento da capacidade em trabalhar em conjunto com outras pessoas, de hierarquias diferentes (treinador, capitão), em que juntamente com o papel da família e da escola de forma curricular ou extracurricular, pode-se ajudar o jovem a desvincular-se da fase egocêntrica da infância; ou seja, o esporte é de grande importância na educação dos adolescentes, pois por meio dele se adquire saúde, constrói-se o coletivismo, o respeito, a disciplina e o comprometimento.

Portanto, o esporte é pedagógico e educativo, possibilita obstáculos e desafios, fazendo com que o aluno experimente as regras e aprenda a lidar com o próximo e, sendo assim, o esporte torna-se educativo quando a sua prática não for uma obrigação, mas um prazer (PAES, 2006).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO,1990) evidencia a importância da educação física e do esporte na escola, destacando a necessidade do estabelecimento de metas para seu desenvolvimento. As preocupações e as discussões dessa organização, de notável relevância mundial, foram desencadeadas a partir da necessidade de garantir o espaço de ambas, sendo que seu posicionamento objetiva assegurar tal intento e também interferir nos encaminhamentos pedagógicos a serem realizados no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) recomenda a Educação Física que extrapole suas atividades curriculares, visando à construção de uma escola comprometida com a transformação social, permitindo o conhecimento crítico da realidade, em que a educação para a cidadania possibilita que questões sociais sejam apresentadas

para reflexão. Entendendo os conteúdos como produtos socioculturais, a Educação Física no Ensino Fundamental e Médio amplia a participação do aluno e transforma sua ação pedagógica.

Assim, o esporte entra no contexto escolar de forma recreativa, na compreensão dos aspectos históricos, sociais, vivência de esportes individuais e coletivos no contexto participativo e também competitivo, organização de campeonatos dentro da escola, na capacidade de adaptar espaços e materiais para realização de esportes.

Ainda contribui de maneira significativa com a formação e desenvolvimento dos alunos, oportunizando momentos didáticos-pedagógicos; fomenta ações para a iniciação ao esporte despertando para a prática de diferentes modalidades e atividades físicas, por meio do aprendizado extracurricular, bom como a participar de competições esportivas internas e externas do ambiente escolar.

3 I DESAFIOS DA PROMOÇÃO DA PRÁTICA ESPORTIVA

Para desenvolver as práticas esportivos encontramos os seguintes desafios:

a. promover a interação entre os estudantes, motivando-os a participar das aulas e das atividades esportivas;

b. realizar atividades físicas e esportivas que o fazem superar seus limites;

c. evidenciar os aspectos motivacionais referentes ao motivo pelo qual os alunos gostam tanto das aulas de Educação Física e das atividades esportivas;

d. fazer com que o aluno sinta prazer em realizar a prática esportiva;

e. realizar e participar de competições esportivas;

f. ampliar o cardápio esportivo.

4 I ENVOLVIMENTO COM OS PÚBLICOS DE INTERESSE

O público de interesse do Esporte - voltadas às ações - conta com 1.300 alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio para as aulas de Educação Física e cinco professores. A tematização do esporte nas aulas de Educação Física deverá buscar o desenvolvimento de objetivos educacionais e seu encaminhamento metodológico, buscando incluir estratégias que priorizem o aprendizado enquanto processo de integração recíproca entre várias disciplinas e campos de conhecimento.

No colégio La Salle Carmo, são ofertadas atividades esportivas extracurriculares destinadas a alunos que veem como possibilidades de desenvolver e realizar atividades das quais gostem e que sejam de sua preferência e próximas da sua forma de ver o mundo.

No referente a esportes de competição, o colégio oferece espaço para o aprendizado do esporte em nível de treinamento na busca de um rendimento possível para os estudantes que querem aprender o esporte de forma mais especializada e deseja

participar de competições.

5 I FORMAS DE ENVOLVIMENTO

O colégio La Salle Carmo, por meio do esporte, assume um importante diferencial na vida dos alunos. Oferece espaço para o aprendizado do esporte por meio de aulas de Educação Física para todos os alunos, além de atividades extracurriculares e esporte de rendimento para os que desejam participar de competições.

Mas e aqueles alunos que ainda não desejam participar das aulas de Educação Física, devem ter acesso ao aprendizado do esporte? Esses casos são tratados pedagogicamente no colégio de forma sistematizada e organizada. Assim, todo o aluno tem direito ao seu aprendizado, e nas aulas de Educação Física este saber é abordado com a competência e comprometimento pedagógico do professor.

Na fase escolar, entendemos que a Educação Física e o esporte são fundamentais e necessários, pois é nesse período da vida que as vivências dessas atividades poderão contribuir para a sedimentação de valores referentes à importância e aos benefícios que o indivíduo poderá adquirir com a prática de exercícios de forma regular, tanto para a manutenção como para a melhoria da saúde.

No caminhar dos anos, por meio do envolvimento dos alunos, temos presente no espaço educativo, o esporte é um fenômeno social e tem regras institucionalizadas. Possui espaços físicos, que os caracterizam, e que lhe é próprio, o esportivo. É praticado em espaços estandardizados e o material utilizado para sua realização possui características específicas de acordo com a modalidade. Sua prática no nível de competição requer de seus praticantes uma performance.

O projeto entende e concebe o esporte de forma ampla, como um conhecimento que deve ser tratado pedagogicamente. No contexto escolar, consideramos todas as manifestações e abordagens que o esporte possibilita. As suas regras são aprendidas, conhecidas e discutidas, podendo ser modificadas para que sua prática possa ser vivenciada pela maioria dos alunos em diversas modalidades.

Dessa forma, as atividades esportivas são realizadas por meio das aulas de Educação Física para todos os alunos e as atividades esportivas opcionais como extraclasse e esporte de competição, por adesão dos estudantes. Nos esportes de competição, o colégio participa nas seguintes modalidades coletivas: handebol, futsal, basquetebol e voleibol, nos "Jogos Escolares de Caxias do Sul" e "Voleibol e Handebol no Campeonato Estudantil do Rio Grande do Sul" (CERGS) buscando qualificação para participar dos "Jogos Escolares da Juventude" e nas modalidades individuais: tênis de mesa, xadrez e judô nos "Jogos Escolares de Caxias do Sul" e tênis de mesa, natação e judô no CERGS a nível municipal, regional, estadual e nacional.

6 | ESTRATÉGIAS E AÇÕES NO AMBIENTE EDUCACIONAL

As estratégias e ações estão de acordo com o planejamento pedagógico e envolvem os eixos básicos, desde 2016, destacando as atividades curriculares em que são desenvolvidas de acordo com a faixa etária de forma pedagógica, buscando desenvolver todos os esportes que fazem parte do quadro, potencializando os estudantes para optarem em praticar o esporte de que mais gostem ou se enquadrem em seu perfil genético.

Ainda, são ofertados, diversas modalidades esportivas como: voleibol, basquetebol, futsal, badminton, ginástica, xadrez, assim como a participação de competições esportivas internas e externas do ambiente escolar.

Enfim, são realizadas ações para a iniciação ao esporte despertando para a prática de diferentes modalidades e atividades físicas, visando a contribuir de maneira significativa com a formação e com o desenvolvimento dos alunos, oportunizando momentos didáticos-pedagógicos.

7 | METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES ESPORTIVAS

Se o que objetivamos era levar às crianças e aos adolescentes a adquirirem personalidades independentes, devemos proporcionar, por meio do projeto, a possibilidade de participação dos alunos nas decisões de caráter pessoal.

A concepção metodológica consiste em propiciar ao aluno possibilidades de decidir junto, importando a proporção das possibilidades de codecisão no “grau de abertura” do ensino da Educação Física e nas práticas esportivas.

Essa prática metodológica também utilizada de acordo com a atual estrutura curricular do colégio, evidencia um ensino não só voltado para o aluno, mas também para sua efetiva participação na organização e elaboração do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Dessa forma, o educando tem um envolvimento de parceria na tomada de decisões em relação à própria aprendizagem. Entendemos que o envolvimento do estudante na tomada de decisões do processo de ensino-aprendizagem poderá contribuir efetivamente para o desenvolvimento de sua responsabilidade e autonomia, competências necessárias para sua atuação enquanto cidadão.

No processo metodológico, compreendemos que o esporte, em uma concepção pedagógica, visualiza esse fenômeno como algo socialmente regulamentado para ser aprendido, assistido, refletido e modificado.

8 | IMPACTOS SOCIOAMBIENTAL SUSTENTÁVEL

É interessante observar no decorrer das atividades, a importância da realização das atividades físicas e esportivas de forma regular, pois obtivemos maior relevância a cada dia em nosso colégio, sendo cada vez mais manifestada nas diferentes redes sociais

em que os estudantes fazem parte, principalmente, em relação às questões referentes à manutenção e melhoria da saúde, assim como o fomento junto aos familiares e amigos a realização de atividades físicas. Essa valoração é evidenciada em inúmeras iniciativas esportivas desenvolvidas entre os alunos, e as famílias e a comunidade local, que são também responsáveis por esse destaque.

A educação física e as atividades esportivas contribuíram para entender que a saúde constitui um componente fundamental da qualidade de vida das pessoas e a atividade física regular e sistemática é um elemento imprescindível para a promoção e manutenção da saúde, além do incentivo à inclusão e à diversidade, fortalecimento da cultura esportiva e promoção do desenvolvimento integral, ativo e saudável dos alunos.

9 I ASPECTOS INOVADORES RELACIONADOS À PRÁTICA

A experiência das atividades de educação física ensinou que o caminho da educação para o esporte pode alcançar um nível mais elevado de resultados e impactos nos envolvidos diretamente ou indiretamente.

Atualmente ele possui alto valor na vida das crianças e adolescentes. A condução pelos professores foi primordial, por meio das vivências possibilitou inúmeras situações que beneficiou o desenvolvimento de diversas práticas inovadoras:

a) a possibilidade para a formação de grupos e de equipes;

b) o processo de identificação com os ídolos, que pode ser bastante motivador no sentido de o aluno estabelecer objetivos e querer alcançá-los;

c) a possibilidade para a autoafirmação e identidade;

d) a participação no esporte de rendimento por intermédio das competições escolares;

e) a possibilidade de o aluno se desenvolver em um campo de trabalho e ascensão social com o aprendizado;

f) o aprendizado de várias modalidades esportivas, que contribui para que o aluno adquira conhecimentos e os utilize no seu tempo livre;

g) a inter-relação entre as dimensões corporais, cognitivas e socioafetivas;

h) cultivo de hábitos saudáveis, da alteridade, da convivência, da socialização, da vivência de regras, da inclusão e transformação social;

i) espaços de diversas vivências que valorizem o aluno como produtor do conhecimento, estimulando a reflexão crítica e a utilização do corpo como instrumento de interpretação do mundo;

j) incubação e aceleramento da comunidade escolar para a importância do esporte escolar;

k) exigência de protagonismo e proatividade dos envolvidos.

Essas práticas têm gerado resultados significativos na vida dos alunos, nos quais destacamos a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos, adesão à prática esportiva, envolvimento de todos os professores, conteúdos transversais, criatividade na execução das modalidades, conhecimento das regras dos jogos, confronto com as limitações do corpo, lidar com frustrações e vitórias, valorizar o colega de equipe e os adversários e a descoberta de novos talentos.

O Colégio La Salle Carmo tem um número significativo de alunos de inclusão. Ao tratar da inclusão nas aulas de educação física ou na participação de jogos paradesportivos, evidenciou-se que esta não se refere apenas aos alunos portadores de necessidades especiais ou aos que apresentam determinados problemas neurológicos, mas sim a preocupação de todos estarem realmente inseridos no processo de ensino e de aprendizagem.

Como professores, temos a consciência de que não podemos repetir o que em algum momento foi característico da Educação Física escolar, na qual eram privilegiados com a participação somente os alunos que apresentavam melhores habilidades para determinadas tarefas motoras. A preocupação deve ser com a real participação de todos, desde os considerados mais habilidosos, passando pelos menos habilidosos, os altos, os baixos, ou seja, todos os perfis, respeitando e tendo claro que todos são diferentes, pois cada um possui a sua individualidade.

10 I IMPACTOS DO ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR

O esporte no colégio La Salle Carmo está organizado e estruturado com metodologias e recursos humanos (multiplicadores) e materiais necessários, o que favorece ao desenvolvimento de projetos similares ou reedição do mesmo anualmente.

As participações dos educandos nas atividades esportivas são experiências de sentido e de significado para quem as vivencia, pois é ofertado capacitação adequada aos jovens multiplicadores e educadores, que poderão engajar-se em outros projetos com parceiros ao colégio e/ou qualificar ainda mais o atual.

O esporte tem transformado pessoas e realidades e certamente as aulas de educação física e ações esportivas colaboraram para melhorar a qualidade de vida de muitas crianças e adolescentes em situações de sedentarismo e uso abusivo de internet. O envolvimento da comunidade educativa e, principalmente, do grupo de educadores da área são os principais agentes - evidentemente positivos para fortalecer o desejo e a vontade de assumir uma causa para o bem-estar dos alunos.

O esporte, principalmente das modalidades coletivas, possibilitou tanto a formação de novos grupos de relacionamento, como ensinou novas formas de se relacionar por meio da sua prática, oferecendo também inúmeras situações para o desenvolvimento

de competências necessárias para uma boa convivência em grupo, como a tolerância, a aceitação do outro tanto naquilo que é melhor, como também as suas limitações.

Mesmo com a situação pandêmica da Covid-19, que reduziu a prática esportiva, mesmo assim, tem possibilitado a dar continuidade à missão e ao compromisso com o esporte, além de propor novos desafios aos educandos, como a ampliação do escopo das atividades e das ações.

11 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, o esporte contribui de maneira significativa com a formação e com o desenvolvimento dos alunos, oportunizando momentos pedagógicos de modo que possam interagir a partir da vivência de diversas situações de ensino-aprendizagem. Estas por estarem envoltas por inúmeros movimentos - envolvem muito mais do que atos motores - estão impregnadas de significados, de expressividade, de alegria e de prazer.

Assim, a vivência dessas situações oportunizou o desenvolvimento não só de habilidades, mas de competências importantes para uma melhor convivência em grupo como a capacidade de compartilhar, trocar, ouvir e aprender uns com os outros.

Em relação ao esporte ofertado como treinamento – e teve representatividade nas competições por intermédio de suas equipes, obtendo resultados positivos em relação à premiação –, os alunos atletas adquiriram *status* perante a comunidade escola. Com isso, as aulas de Educação Física acabaram tendo importância na escola. Outra questão que cabe destacar são os convênios estabelecidos entre os clubes e as academias, como o oferecimento da prática de atividades físicas e esportivas aos alunos nesses ambientes. Isso acaba refletindo em uma maior frequência e interesse dos alunos (principalmente os adolescentes).

Portanto, o esporte tem contribuído significativamente para uma formação cidadã e torna-se imprescindível à busca pela igualdade entre os indivíduos; não se trata de olharmos para as pessoas como se todas fossem iguais, pelo contrário, somos todos diferentes e únicos, e é justamente esse respeito que a educação física busca resgatar.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Chancela Editorial CBCE,2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2017.

FLORENTINO, J. A. **Niklas Luhmann e a teoria social sistêmica**: um ensaio sobre a possibilidade de sua contribuição às políticas sociais, exemplificada no fenômeno “rualização”. 2006. 204f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, Porto Alegre. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA –UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

PAES, R. R. **Pedagogia do Esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

CAPÍTULO 15

A ACESSIBILIDADE E A INCLUSÃO DO ALUNO CADEIRANTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data de aceite: 01/12/2021

Nathália Griebler
Graduada em Educação Física pela FSG de Caxias do Sul, mestre em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS de Porto Alegre, doutoranda em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS de Porto Alegre e graduanda em Pedagogia pela UCS de Caxias do Sul. Auxiliar pedagógica de inclusão no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Elidiane Ferreira
Formada em Licenciatura Plena em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria. Pós-Graduação em Educação Especial – Deficiência Intelectual, pela Universidade Federal de Santa Maria. Cursando Especialização em ABA (Applied Behavior Analysis) para autismo e comorbidades, Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora do AEE, Ensino Fundamental e Médio, no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

"No La Salle Carmo existe uma equipe de professores que dialogam como realizar as atividades da melhor forma, visando além da inclusão, o bem-estar da aluna. A partir disto, as aulas se tornam momentos de vivências positivas, aprendizagem e consequentemente, de inclusão."

1 I INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz um breve apanhado sobre a forma como a educação especial vem ganhando espaço ao longo dos anos, mas, mesmo diante de tantos avanços e não sendo uma temática tão recente, a educação inclusiva ainda é considerada um tabu por muitos.

O objetivo do estudo é apontar como a pessoa com deficiência, em especial a criança, tem se sentido mais participante na sociedade e isso é constatado a partir de dados estatísticos que apontam maior adesão ao ambiente escolar, sendo considerado um grande ganho para a população de forma geral. Infelizmente, nas aulas de educação física ainda existe a limitação e as barreiras causadas pelo ambiente, além da falta de preparo do professor na condução de atividades com esse público.

Embora antigo, os assuntos que remetem à "inclusão escolar" geram muitos paradigmas, polêmicas e discussões, porém, deve-se levar em consideração a diversidade humana e todas as transformações que os movimentos inclusivos proporcionaram na sociedade como um todo. Pode ser um considerado um cidadão com deficiência, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), qualquer sujeito que tenha algum impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial que possa comprometer a sua participação plena e efetiva na sociedade.

2 I A INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR ACONTECE QUANDO SE APRENDE COM AS DIFERENÇAS

No último levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), em parceria com o Ministério da Saúde, foi constatado que 17,3 milhões de brasileiros acima dos dois anos de idade apresentam algum tipo de deficiência intelectual e/ou física, representando 8,4% da população. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, mencionado anteriormente, foi estabelecido no ano de 2015, a partir da Lei n° 13.146/2015, presente na Constituição Federal Brasileira:

> É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Os demais artigos presentes nesse Estatuto asseguram para a pessoa com deficiência o direito à acessibilidade, à igualdade, ao auxílio financeiro e escolar, à pena de reclusão perante atos de discriminação, ao abandono e exclusão, ao aumento de recursos destinados a esportes paralímpicos, ao atendimento prioritário, ao direito de casar ou oficializar uma união estável e também aos direitos sexuais, como as demais pessoas inseridas em uma sociedade. Em qualquer nível educacional, tanto do setor público quanto do setor privado, sem nenhuma cobrança adicional, está assegurado que o aluno com deficiência terá um profissional de apoio, com a função de acompanhar as atividades realizadas durante o período escolar, intervindo naquilo que for necessário. Conforme artigo 58° da LDBEN 9.394/96:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Existem alguns paradigmas que auxiliam no entendimento das fases pelas quais a educação inclusiva passou e ainda passa, sendo eles: a exclusão, a segregação, a integração e, por fim, a inclusão. Esses paradigmas, de forma geral, representam um apanhado, desde a fase que as escolas não recebiam os alunos que tivessem alguma dificuldade, até o momento atual, em que eles são inseridos em turmas regulares (ALLAIN, 2009).

Anterior ao Paradigma de Inclusão, vivenciamos o Paradigma de Integração que promovia a inserção dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, porém, em classes especiais, exclusivas para esse público. Ainda dentro do olhar Integracionista, as escolas especiais ocupavam um grande espaço de acolhida referente aos alunos com deficiência, mas, por essa acolhida ser fragmentada, o processo de inclusão na sociedade era comprometido.

Atualmente, o entendimento de educação especializada está voltado para o Paradigma da Inclusão, tendo como princípio uma reforma sistêmica, incorporando

modificações nos métodos de ensino. Nele, a participação de qualquer aluno no ensino regular, com deficiência ou não, é de extrema importância, contribuindo com a aprendizagem, a formação de opinião, a interação, o respeito e o reconhecimento das diferenças presentes nos seres humanos, sendo a escola um local para exercício da cidadania, além de ser um direito de todos. Com o objetivo de prezar pelo estigma de desenvolvimento de pessoas que apresentem qualquer dificuldade ou diferenciação das possibilidades comuns, não seja comprometido por falta de estrutura ou negligência dos órgãos destinados à educação.

Pantaleão (2013) cita que a educação especial vem ganhando espaço, contudo, para que isso ocorra, é necessário que as escolas tenham gestores que promovam e adotem esse processo, entendendo a importância e as demandas para que a inclusão ocorra de forma efetiva. Um dos princípios da Rede Lassalista é a inclusão e o respeito à diversidade e tem como fundamento de sua formação:

> (...) considera a pessoa em si mesma e em seus relacionamentos e a continuidade, a realidade da não-plenitude, a possibilidade e a necessidade de sempre crescer mais. a educação lassalista aceita que a pessoa é uma unidade com três dimensões e três potencialidades, e que é influenciada por seu passado e pelo mundo circundante. Valoriza, portanto, todos os dados da realidade e não apenas os imediatos e utilitaristas. Para a Rede La Salle a educação é global e integradora, atenta à dimensão afetiva, às relações fraternas e solidárias e ao respeito à diversidade.

Está documentado que os processos de aprendizagem acontecem de forma singular (VYGOTSKY, 2006; FERREIRA, 2009; LURIA, 2010; BASTOS e ALVES, 2013), por isso, um dos maiores desafios que as escolas enfrentam é adaptar as aulas e os conteúdos, compreendendo as necessidades de funcionamento de cada educando. Em cada indivíduo ocorrem manifestações diferentes das características específicas e plausíveis de cada diagnóstico, sendo de extrema importância o interesse da instituição em acolher e prover um ensino de qualidade, abrangendo os déficits, bem como as potencialidades de cada um. A área escolar tem como objetivo: equiparar os estudos, complementar atividades e desenvolver o que for necessário para que o educando com necessidades especiais tenha acesso ao ensino e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é considerado um marco na educação brasileira. No Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2015), consta que:

> universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos(às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O Censo Escolar (2016) traz, com clareza, o aumento da participação de alunos

com deficiência no ensino regular. No ano de 2008, apenas 31% das escolas, no Brasil, tinham alunos com deficiência matriculados, já em 2016, esse número passou para 57,8%, representando que de forma gradativa, a exclusão, no contexto escolar, pode ser erradicada. Existem diversas funcionalidades dentro desse ambiente: alunos com deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, cognitiva e, uma das mais acometidas, é a deficiência física. A escola La Salle Carmo conta com vinte e sete (27) alunos de inclusão, sendo que seis (06) apresentam alguma limitação física, necessitando de assistência na realização de suas tarefas escolares, bem como da acessibilidade existente no ambiente.

São João Batista de La Salle citou "Que vossos exemplos instruam vossos alunos muito mais que vossas palavras", fazendo-nos refletir e chegar à conclusão de que de nada adianta falarmos sem dar o exemplo. E isso pode ser extrapolado para as salas de aula, onde falamos sobre o preconceito, a inclusão, a acolhida e o quanto isso representa para o outro. Diante disso, devemos lembrar que somos nós que plantamos essa semente para ser colhida no futuro e que as disseminações dessas práticas devem partir de nós, os educadores.

Um dos momentos mais desafiadores para os professores que têm estudantes com deficiência em suas turmas, é incluir nas aulas de educação física aqueles que possuem limitações principalmente motoras e sensoriais, como um cadeirante. Isso ocorre porque a educação física tem como objetivo fornecer ao aluno o conhecimento a respeito do corpo e dos movimentos que são possíveis a partir dele, considerando os contextos históricos, culturais e sociais em que o aluno está inserido. O professor deve ter o discernimento e o preparo para fazer com que todos os educandos participem da aula, promovendo as adaptações que forem necessárias para estimular as potencialidades de cada um, mesmo sendo pessoas diferentes (SOUZA JUNIOR *et al.,* 2008). Infelizmente, visualizando os paradigmas mencionados acima, a inclusão do aluno com deficiência não ocorria até poucos anos nas aulas de educação física e, hoje, ainda está em fase de ascensão. Outro fator que limitava a inclusão era a seletividade que ocorria durante essas aulas, nas quais buscava-se alto rendimento e se destacavam somente alunos que tivessem as características necessárias para isso.

Após muitas mudanças no perfil do professor e também no perfil do aluno, a educação física passa a ser vista e considerada por todos como uma disciplina que vai além da forma física e da prática eficiente de esportes. A ludicidade passa a ser considerada como algo primordial, trazendo experiências positivas para alunos com todos os tipos de habilidades e dificuldades. A partir disso, um grande avanço ocorre ainda durante a formação de professores, quando é inserida a disciplina de educação física adaptada nos cursos de ensino superior a partir da resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987).

Outro fator determinante no processo de inclusão e que gera grandes impactos para alunos com deficiência física é a acessibilidade arquitetônica. Dentro das escolas da Rede

La Salle, as adaptações ao espaço foram e continuam sendo fundamentais para garantir que o aluno tenha livre circulação e que consiga participar, com igualdade, de todas as propostas educativas. Um ambiente que ofereça rampas de acesso, elevadores, corrimãos, banheiros e salas de aula adaptadas faz com que o estudante que utiliza dessas adaptações sinta-se valorizado e parte da comunidade escolar, por isso, é importante salientar que a promoção da acessibilidade é um dos pilares que torna a inclusão educacional possível e real. As adaptações arquitetônicas devem ser encaradas como uma das principais formas de promover a inclusão, pois sem que haja acesso aos mais diversos ambientes e recursos, é impossível que esse processo ocorra de forma assertiva.

Um estudo de revisão, realizado por Silva Junior, Santos e Malaquias (2019), apresenta que as principais dificuldades são as capacitações dos professores e a acessibilidade arquitetônica, uma vez que a maioria das escolas incluídas no estudo não foram consideradas aptas a receberem um cadeirante. Já entre os principais benefícios elencados por alunos e por professores é a participação no âmbito escolar e esportivo, benefícios sociais e psicológicos como o fato de provar que são capazes de enfrentar barreiras, mantendo-se motivados e vigorosos e os benefícios relacionados à aptidão física,na qual o cadeirante que pratica esporte tende a possuir uma melhor capacidade funcional e melhores escores quanto ao peso, glicose, colesterol e níveis de sedentarismo.

Dentro da escola La Salle Carmo, esses benefícios podem ser observados quando os alunos participam das aulas de educação física. Podemos citar o exemplo da aluna cadeirante X, regularmente matriculada e vinculada a escola há mais de 3 anos e que participa efetivamente das aulas. Ao chegar na quadra para a aula, é colocada no chão como os demais colegas, para que fique sentada e atenta às orientações da professora. Quando possível, realiza as atividades fora da cadeira de rodas para que se sinta parte do grupo, como foi o caso de uma aula sobre atletismo, na qual a monitora a manteve em pé, auxiliando na marcha para realizar a corrida de 100 metros e a segurou no colo saltando no colchão, para que ela tivesse a experiência do salto em altura. Em brincadeiras de 'pega-pega', ela permanece em sua cadeira de rodas e adora ser a "pegadora". Os colegas voluntariam-se para empurrar a cadeira, tentando alcançar os demais, mantendo-a participativa.

A partir da orientação recebida dos responsáveis e dos demais profissionais que a acompanham, sempre que possível, a educanda é estimulada a movimentar-se sozinha, aprimorando as habilidades motoras que já foram aprendidas e encontram-se na fase motora fundamental (GALLAHUE e OZUMN, 2001), como ocorreu em uma aula de educação física, quando os alunos brincaram de 'tiro ao alvo'. Ademais, é estimulada a realizar movimentos que têm mais dificuldade sempre sendo incentivada e recompensada por cada esforço. É importante destacar que, para que isso ocorra, dentro da escola La Salle Carmo existe uma equipe de professores que debatem como realizar as atividades da melhor forma, visando além da inclusão, ao bem-estar da aluna. A partir disso, as aulas

tornam-se momentos de vivências positivas, de aprendizagem e consequentemente, de inclusão.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das adaptações que as escolas públicas e privadas devem realizar para que o aluno seja realmente inserido no meio escolar, é necessário que ocorra uma preparação dos profissionais que vão atendê-lo e que o professor, dentro de toda sua essência, comprometa-se com o educando, estando disposto a compreender que assim como cada pessoa é uma, a deficiência também é diferente em cada indivíduo que a acomete. A diversidade e a pluralidade fazem parte do meio em que estamos inseridos e a partir do momento que isso é reconhecido, torna-se mais fácil explorar metodologias de ensino.

Com isso, conclui-se que além de investir em espaços acessíveis, é necessário investir também na formação de professores, promovendo ao aluno mais qualidade de vida e superação. A condução de mais estudos que investiguem a acessibilidade e a inclusão pelo olhar do aluno também pode ser uma ferramenta que auxiliará a compreender melhor as necessidades que não foram supridas.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, J. **Treaty interpretation and the UN convention on the rights of persons with disabilities**. 2009.

BASTOS, L.S; ALVES, M.P. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. **Revista Práxis**, v. 5, n. 10, 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**.

ESCOLAR, Censo. Disponível em: http://www. qedu. org. br/escola/256730-eeem-joao-paulo-ii/taxas-rendimento. Acesso em: 25 ago.2021.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência.** Brasília-DF, 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf Acesso em: 22 ago.2021.

FERREIRA, V.J.A. **Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura-Escrita**. In: Zorzi, J.; Capellini, S. Organização Funcional do Cérebro no Processo de Aprender. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

GALLAHUE, D.L. e OZUMN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento Cognitivo**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

PANTALEÃO, E. **Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência**. In: VICTOR, S.L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SILVA JÚNIOR, J.H.V.; SANTOS, C.P.S; MALAQUIAS, A.F.L. **A importância das aulas de educação física adaptada para cadeirantes**. Florianópolis, 2019.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Florianópolis. v. 33, p. 391-411, 2011.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

CAPÍTULO 16

A INCLUSÃO COM TODAS AS LETRAS

Data de aceite: 01/12/2021

Elidiane Naziazeno Ferreira
Formada em Licenciatura Plena em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria. Pós-Graduação em Educação Especial – Deficiência Intelectual, pela Universidade Federal de Santa Maria. Cursando Especialização em ABA (Applied Behavior Analysis) para autismo e comorbidades, Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora do AEE, Ensino Fundamental e Médio, no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Monica Tissot
Formada em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria. Pós graduada em atendimento especializado e psicomotricidade pela Faculdade São Luiz. Professora de AEE no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Kassiana Boeck
Graduada em Psicologia pela Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul/RS. É Orientadora Educacional e Psicóloga do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS

INTRODUÇÃO

A escola brasileira avançou ao entender a necessidade de se tornar um espaço educacional inclusivo. Adentramos as portas do Colégio La Salle Carmo para encontrarmos a diversidade de seus estudantes, e, inclusive, muitos deles com impedimentos de natureza motora, sensorial, mental, comportamental, interativa e também com altas habilidades e/ou superdotação.

Como profissionais atuantes na educação inclusiva, temos o desafio de “tocar os corações” (LA SALLE, 2012), desses estudantes no ambiente escolar, por meio da caminhada pedagógica, com o desafio de desconstrução de crenças, mitos e preconceitos que habitam o imaginário no ambiente social e escolar, para reconstruir nossos olhares e romper com as barreiras arquitetônicas e atitudinais frente as diferenças e diversidades presentes.

Considerando a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2020), a educação brasileira tem o desafio de ser equitativa, inclusiva e com a aprendizagem ao longo da vida, levando em consideração todas as escolas de redes de ensino, em serem abertas a todos os públicos estudantis.

Já a Lei de Diretrizes e Base – LDB (BRASIL, 1996), propõe que cada instituição de ensino deve atender a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação em uma perspectiva inclusiva, em classes regulares inclusivas e escolas regulares inclusivas. E ainda, “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares

de ensino regular" (BRASIL, 1996, art 58, § 2º).

De acordo com o estabelecido no item 4 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (UNESCO, 2015), que observam inclusão também sob os aspectos de uma educação "equitativa e de qualidade", assim como previsto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), no qual orienta a criação sala de inclusão escolar, a partir de um projeto inclusivo de acompanhamento e assessoria à comunidade escolar em nível de inclusão de estudantes com necessidades especiais.

As Diretrizes da Educação Inclusiva da Rede La Salle no Brasil (REDE LA SALLE, 2018), é fundamentada na Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014), que aponta para a construção de uma educação humana, cristã, solidária, integral e inclusiva, com atenção especial ao todo da pessoa, desenvolvimento harmônico nas relações, de modo que os conteúdos e os valores ensinados e aprendidos sejam colocados em prática na vida dos estudantes, conformando uma unidade e um sentido de vida, em síntese a "ensinar a bem viver" (LA SALLE, 2012).

> A Instituição lassalista, desde suas origens, procura adequar-se e adaptar-se às necessidades de seus alunos, às características deles e a outras circunstâncias. A educação se dá centrada na pessoa do educando: o educando é o centro do processo educativo, o que implica conhece-lo com a melhor maneira possível, bem como atende-lo com atenção diferenciada, adaptada e personalidade. (REDE LA SALLE, 2018, p. 4).

Com inspiração no legado lassalista, por meio das Diretrizes da Educação Inclusiva (REDE LA SALLE, 2018) e na base legal, que regula o processo da educação inclusiva no Brasil (BRASIL, 1996; 2020), o Colégio La Salle Carmo, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, garante o desenvolvimento integral dos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e de aprendizagem.

Feita tais considerações, o presente estudo de caso (YIN, 2001), objetiva compartilhar os projetos do AEE desenvolvidos no Colégio La Salle Carmo, desde 2019. Este alicerçados com os dispositivos legais supracitados, garantindo o direito da educação inclusiva para todos, por meio do acesso, permanência e sucesso escolar, e do conhecimento de práticas inclusivas de estudantes que apresentam necessidades educativas especiais.

Embarque na leitura conosco e continue aprendendo com experiências e práticas inclusivas de qualidade, vamos lá.

DESCRIÇÃO DO CENÁRIO EM QUE SURGIU DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AEE NO LA SALLE CARMO

Ao longo da história da humanidade, podemos constatar que nos diversos grupos culturais há uma singularidade no modo de se constituir e de caracterizar sua identidade e o jeito próprio de viver. Pois é inerente à condição humana a formação e a vida em grupo para a sobrevivência. O grupo insere cada sujeito num sistema de valores, de normas

de referência que organizam a sua vida física, mental e social, na qual suas condutas devem ser modeladas e lhe possibilitar o sentimento de pertencimento. De acordo com Araujo, Rocha e Armond (2008) no grupo os pares se encontram, aí se dá o sentimento de pertencimento, crescem com as trocas de experiências, sentimentos e ideias.

Historicamente, percebemos que em todas as culturas e civilizações houve pessoas que apresentaram diferenças, deficiências ou que não se enquadravam em um padrão normativo de conduta.

Por sua característica de relação humana e a filosofia institucional de formação humana e cristã, a educação inclusiva, no Colégio La Salle Carmo (2021), ocorre mediante o processo pedagógico, que garanta a condição de sujeito e todos os envolvidos. Por sua imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, mobilizou grande mudança de perspectiva educacional, pois busca tratar de questões de inclusão com respeito, empatia, igualdade e equidade, indo além da construção de uma sala de recursos específica, para múltiplas estratégias que visam promover o envolvimento e a participação dos alunos, contribuindo para a concretização do ideal lassalista da educação inclusiva. (REDE LA SALLE, 2018).

O Colégio La Salle Carmo (2021) acredita no ser humano e na inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente educacional, por meio do AEE, temos a missão de respeitar às diferenças na escola, com a intencionalidade de construir uma escola mais inclusiva, o que justifica a sua existência. Além disso, os estudantes poderão refletir sobre os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais que interferem no processo da inclusão de pessoas com necessidades especiais. Dessa forma, o projeto aponta para experiências, práticas e desafios de ser um Colégio inclusivo: adaptação curricular, salas multifuncionais e atendimento educacional especializado, garantindo conhecimento e práticas Inclusivas dos estudantes que apresentam necessidades educativas especiais.

Por conseguinte, compreender e discutir sobre a organização da escola inclusiva; proporcionar o conhecimento sobre a adaptação curricular e suas especificidades; oportunizar atendimento nas salas de recursos multifuncionais, e compreender as necessidades e especificidades do atendimento educacional especializado, sem esquecer da formação permanente dos educadores. É este o desafio que se põe à educação escolar, transformar-se num local de análise crítica e produção da informação, onde o conhecimento possibilite a atribuição de significado à informação.

IMPORTÂNCIA DA AEE NO ESPAÇO EDUCATIVO

No espaço escolar (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021) o serviço de AEE tem a missão de proporcionar adaptação curricular e suas especificidades, conscientizar e

promover a formação humana, cristã e lassalista aos alunos de inclusão e combater ao preconceito. Proporcionar a formação permanente dos educadores e auxiliares de inclusão, e principalmente olhar atento aos estudantes de inclusão.

Para tal tem como desafio:

- Identificar as necessidades de cada aluno de inclusão, por intermédio de instrumentos que avaliem as áreas cognitivas, afetivas e sociais, para que se possa indicar suas dificuldades e potencialidades no campo da aprendizagem.
- Elaborar adequações necessárias, a partir dos dados gerados pelo DIAC – Documento Individual de Adaptação Curricular por meio de acompanhamento, entrevistas e sondagens, realizadas individualmente, para atender de modo direcionado suas necessidades.
- Colaborar na construção de um currículo pedagógico focado no aluno, mediante áreas de interesse, para se alcançar um melhor desenvolvimento de suas capacidades.
- Acompanhar e capacitar os profissionais de apoio, por meio de encontros semanais, para discutir os desafios encontrados e os resultados alcançados com o aluno.
- Proporcionar aos professores um espaço de escuta, troca e de acompanhamento para auxiliá-los em sua prática em sala de aula, ajudando-os nas estratégias e formas de intervenção, acolhendo-os em suas dificuldades, proporcionando orientações e estudos sobre os casos atendidos pelo colégio.
- Considerar e acolher alunos que manifestam deficiências ou dificuldades comportamentais e/ou aprendizado, e muitas vezes não apresentam diagnóstico, ora por não irem em busca do mesmo ora por que os pais não revelarem para a escola, o que dificulta a escola agir. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021).

No Colégio La Salle Carmo, o AEE assume um importante diferencial educacional. Esse, consiste no envolvimento dos estudantes, familiares e comunidade escolar por meio de planejamentos específicos aos estudantes de inclusão, assim como a inserção deles em atividades com a turma regular, estas sempre planejadas e coordenadas pelos educadores.

Levando em consideração as características aos estudantes o AEE tem a missão de fomentar:

- O cultivo das habilidades afetivas e emocionais;
- Participação, espírito solidário e envolvimento nos projetos e atividades de inclusão;
- Abertura e acolhida entre todos no ambiente escolar;
- Desejo de evoluir e melhorar nas relações interpessoais; inclusão resolução de conflitos e na conduta pessoal;
- Clima sócio emocional e de ensino-aprendizagem favorável e participativo;

- Valorização das emoções, sentimentos, gostos, interesses positivos no decorrer das atividades educativas adaptadas;
- Atenção as dificuldades e desafios emergidos;
- Parceria com familiares e profissionais dos estudantes que apresentam grande dificuldade nas relações e aprendizagem;
- Sentido de pertença à Instituição e prática do bem querer;
- Utilização de estímulos individuais e coletivos no ambiente escolar;
- Entusiasmo, iniciativa e proatividade;
- Desejo de participar, cooperar e aprender/ensinar;
- Ética e resiliência;
- Imaginação criadora e profissionalismo
- Valor da liberdade exercida com responsabilidade;

É neste contexto de envolvimento que atravessa o quotidiano da escola que o projeto acontece, convocando e envolvendo-se na vida escolar de forma geral. O próprio Projeto é desenvolvido para os estudantes, com educadores diretamente envolvidos, promovendo oportunidades em aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser, em comum harmonia entre todos.

ESTRATÉGIAS E AÇÕES ADOTADAS DIARIAMENTE COM ESTUDANTE DE INCLUSÃO

As estratégias e ações básicas adotadas gradativamente, visando o colégio ser um espaço mais humano, igualitário e inclusivo, aptos a atender todos os estudantes, de acordo com Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021) e as políticas de Inclusão da Rede La Salle (2018).

ESTRATÉGIAS	AÇÕES
Proporcionar adaptação curricular e suas especificidades.	- Uso de recursos tecnológicos e digitais, como vídeo-aulas, jogos, animações, simuladores, infográficos, fichas temáticas; - Reforço e incentivo ao trabalho da escrita, leitura e raciocínio lógico-matemático. - Acessibilidade em todos os espaços do colégio. - Currículo, atividades, avaliações, etc.
Oportunizar atendimento educacional especializado –AEE.	- Realizar o Atendimento Educacional Especializado - Acolher, através de uma escuta empática, as famílias em suas expectativas e preocupações; - Contato com profissionais especializados ou encaminhamentos; - Disponibilizar os serviços e recursos próprios do AEE; - Orientar os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. - Atividades especializadas com os estudantes fora da sala de aula; - Parcerias com profissionais qualificados;
Conscientizar e promover a formação humana, cristã e lassalista aos alunos de inclusão e combate ao preconceito.	- Momentos de formação, dinâmicas de grupo e convivência; - Reflexão no início das aulas; -Formação humana e convivência com pais, familiares, educadores e estudantes - Jornadas de formação humana, de acolhida e integração; - Jornadas formativas a partir de cantos/músicas;
Proporcionar a formação permanente dos educadores e auxiliares de inclusão.	- Cursos de curta duração visando a qualificação e conhecimento dos diferentes tipos de deficiência. - Formação acadêmica em nível de lato sensu voltada a inclusão; - Apoio e auxílio financeiro para participação em Cursos de formação com a temática “Inclusão”

Quadro 1- Estratégias e ações do AEE no Colégio La Salle Carmo 2021.

Fonte: Elabora pelas autoras.

Aspectos inovadores relacionados à prática

O AEE permite atender a realidade de cada estudante. Nessas circunstancias, possibilitou aprendizagem e contribuição de aspectos inovadores a educação inclusiva relacionados diretamente as questões pedagógicas e ações docentes:

a. Currículo: grande desafio de adaptar. Os estudantes aprendiam considerando as habilidades, competência, atitudes e interesses. Mesmo que a apreensão dos conteúdos do currículo aconteça de forma diversa dos alunos ditos normais, deveriam desenvolver as atividades diretamente relacionadas aos con-

teúdos trabalhados por seus colegas, assegurando, assim, o direito de aprendizagem a todos.

b. Metodologia: busca incessante de respostas de como e quando aprender, considerando-se o ser humano com impedimentos de longo ou curto prazos, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

c. Procedimentos: busca de apontamentos dos melhores procedimentos para a real e efetiva inserção dos estudantes com deficiência, e a forma de organização e estratégias de ensino que seriam mais eficientes para o processo de aprendizagem.

d. Flexibilidade: a não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado, mas assegurando o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

e. Acomodação: a consideração de que, ao planejarem atividades para uma turma, deveriam levar em conta a presença de alunos com deficiência e contemplá-los na programação, a fim de assegurar, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar todo o processo.

f. Trabalho simultâneo, cooperativo e participativo: ficou expresso como a participação dos alunos com deficiência nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente desigual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

g. Conhecimento: a aquisição de conhecimento não foi apenas uma simples questão de instrução formal e retórica. O conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos, com o objetivo de torná-los aptos a participar plenamente no desenvolvimento. O ensino foi em grande parte, relacionado às próprias experiências dos estudantes e com seus interesses concretos, para que assim se sintam mais motivados.

h. Programa de estudos. Crianças e adolescentes com deficiência devem recebiam apoio instrucional adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente. O princípio norteador será o de providenciar, a todas as crianças, a mesma educação e também prover assistência adicional e apoio os que assim o requeiram.

i. Avaliação, foram utilizadas diferentes estratégias e instrumentos de forma a individualizada ou personalizada. Podem ser adaptados o número de questões ou de situações-problema nos instrumentos de avaliação, que atendam às demandas e limitações cognitivas dos alunos, incluindo a flexibilização e ou adaptação

j. Suporte familiar: Os pais e/ou responsáveis são considerados parceiros ati-

vos nos processos de tomada de decisão. Nos casos que ouve parceria com o colégio a evolução da aprendizagem, socialização e empenho dos alunos foi positiva. O projeto permitiu o encorajamento e a participação de atividades educacionais em casa e na escola (onde eles podem observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como, da supervisão e da oferta de apoio à aprendizagem de suas crianças e adolescentes.

Principais resultados alcançados

Acreditamos numa educação especial de qualidade e equitativa. Tendo em vista todo o seu desenvolvimento, percebemos a importância da realização do trabalho colaborativo entre o AEE, monitores, orientação educacional, pedagógico e os educadores, e a busca incessante de possibilidades de ações metodológicas, como avaliação diagnóstica; sondagem; entrevistas; criação de materiais pedagógicos acessíveis; e uso de tecnologias.

O mesmo possibilita a formação integral dos estudantes, respeito as diversidades, criação de uma cultura por meio das interações sadias, além da formação cidadã, reflexiva, crítica, ética, etc, entre os envolvidos.

Cada vez mais, se faz necessário superar desafios com a educação inclusiva. Um olhar "especial" garantindo a inclusão de seres únicos que aprendem em tempo e possibilidades diferentes. O AEE nos aponta que não é fácil educar pensando numa escola que seja "de todos e para todos", porém permitiu desacomodar-se, sair do limite da sala de aula e ver esses educandos de uma forma diferente: olhar atento e escuta sensível. Ilustro esta colocação com uma referência do grande escritor Augusto Cury que destaca que "os bons professores têm metodologias e os excelentes professores têm sensibilidade".

A prática inclusiva desafiou-nos permanentemente a reflexão sobre a realidade da educação num espaço de educação "formal". Necessitamos também, que haja a operacionalização de práticas inclusivas direcionadas para um "debruçar-se" sobre essas diferenças, tendo presente oportunidades para que esses educandos possam ter o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso.

Retomamos a importância da formação docente para atuar na inclusão de forma a "fazer a diferença", ampliando e diversificando a forma de agir e interagir com estes educandos que carecem de um olhar de amor, afeto, carinho, pertencimento ao colégio, à turma que frequentam, assim como a necessidade de que toda a equipe escolar compreenda a diferença e a diversidade em sala de aula como uma oportunidade e não como "problema".

A inclusão de estudantes público-alvo de AEE proporciona constantemente o processo de autorreflexão e reflexão coletiva no ambiente educacional, principalmente sobre as concepções e pré-conceitos sobre as pessoas com deficiência e suas capacidades, o que levou os educadores a refletir sobre suas práticas a fim ressignificá-las em prol da melhoria da qualidade do ensino proporcionado aos alunos de inclusão.

E por fim, o estabelecimento de uma relação de parceria e colaboração entre

as famílias, escola e profissionais especializados, uma vez que o empenho de todos é necessário na perspectiva de apoio colaborativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Alisson; ROCHA, Regina Lunardi; ARMOND. Lindalva Carvalho. O grupo de adolescentes na escola: a percepção dos participantes. **Revista Mineira de Infermagem**. Universidade Federal de Minas Gerais. 12.1. Minas Gerais, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Equitativa e com aprendizado ao longo da vida. Ministério da Educação. Secretaria de modalidades especializadas de educação. Instituida pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. Brasília. 2020.

COLÉGIO LA SALLE CARMO**. Projeto Político Pedagógico.** Caxias do Sul, 2021.

LA SALLE, João Batista de. **Obras completas**. V. II A-B. Canoas: Unilasalle Editora, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Declaração de Incheon**: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, 2015.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta educativa lassalista**. Porto Alegre, 2014.

REDE LA SALLE**. Diretrizes de educação inclusiva. Porto Alegre, 2018.**

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ROBERTO CARLOS RAMOS - Pós-doutor e doutor em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS. Mestre em Ciências Políticas e Relações Internacionais pela Universidade Católica Portuguesa – UCP, Lisboa, Portugal. Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Porto Alegre/RS e Graduação em Filosofia pela Universidade La Salle Canoas/RS. Diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

GIANI WIEBBELLING - Formada em Licenciatura Língua Portuguesa e Inglesa pelo Centro Universitário UNIVATES, especialista em psicopedagogia e interdisciplinaridade; Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Luterana do Brasil e em AEE e em Deficiência Intelectual, pela Unisinos. Coordenadora Pedagógica no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

KASSIANA BOECK - Graduada em Psicologia pela Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul/RS, especialista em Orientação Educacional e Neurociências pela Universidade La Salle, Canoas/RS; Especialista em formação e dinâmica dos grupos pela SBDG. É Orientadora Educacional e Psicóloga do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS

ROSELI SIMONE PINTO - Mestre em letras e cultura regional pela Universidade Caxias do Sul. Pós-graduada em gestão e docência do ensino superior, pela Universidade Luterana do Brasil. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

ALEXANDRO DE BARROS LIMA - Formado em Publicidade e Jornalismo pela Universidade de Caxias do Sul, Marketing pela Ftec de Caxias do Sul e Pós graduado em Marketing pela Universidade La Salle de Canoas. Designer gráfico e ilustrador profissional. Analista de Comunicação e Marketing no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

A **Educação Lassalista: Experiências no cotidiano escolar** é resultado de estudos no contexto escolar que marcam as pautas das mudanças necessárias, escritas e experiências dos educadores do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS. Com temáticas educacionais variadas, objetiva aproximar as convicções teóricas às eficazes experiências, tão necessárias à sociedade do conhecimento e da mudança incessante.

Os escritos desta obra estão centrados no potencial dos profissionais da educação, no qual, são imprescindíveis na Missão Educativa Lassalista, desafiando-os ao aprofundamento teórico, a partir dos frutos das experiências vividas no cotidiano escolar, a fim de ser um instrumento de pesquisa para docentes, gestores e estudantes na busca constante de respostas às questões que chamam atenção para a diversidade educativa.

La Salle
Carmo

A **Educação Lassalista: Experiências no cotidiano escolar** é resultado de estudos no contexto escolar que marcam as pautas das mudanças necessárias, escritas e experiências dos educadores do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS. Com temáticas educacionais variadas, objetiva aproximar as convicções teóricas às eficazes experiências, tão necessárias à sociedade do conhecimento e da mudança incessante.

Os escritos desta obra estão centrados no potencial dos profissionais da educação, no qual, são imprescindíveis na Missão Educativa Lassalista, desafiando-os ao aprofundamento teórico, a partir dos frutos das experiências vividas no cotidiano escolar, a fim de ser um instrumento de pesquisa para docentes, gestores e estudantes na busca constante de respostas às questões que chamam atenção para a diversidade educativa.